

'Schulversagen' in Österreich: Diskussion und Definition eines vernachlässigten Problembereichs

Steiner, Mario

Veröffentlichungsversion / Published Version

Arbeitspapier / working paper

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Steiner, M. (1998). 'Schulversagen' in Österreich: Diskussion und Definition eines vernachlässigten Problembereichs. (Reihe Soziologie / Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie, 23). Wien: Institut für Höhere Studien (IHS), Wien.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-222006>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

‘Schulversagen’ in Österreich
Diskussion und Definition eines vernachlässigten
Problembereichs

Mario Steiner

‘Schulversagen’ in Österreich

Diskussion und Definition eines vernachlässigten Problembereichs

Mario Steiner

Reihe Soziologie / Sociological Series No. 23

Jänner 1998

Mario Steiner
Institut für Höhere Studien
Stumpergasse 56, A-1060 Wien
Fax: +43/1/599 91-191
Phone: +43/1/599 91-134
e-mail: msteiner@ihs.ac.at

Institut für Höhere Studien (IHS), Wien
Institute for Advanced Studies, Vienna

Die Reihe **Soziologie** wird von der Abteilung Soziologie des Instituts für Höhere Studien (IHS) in Wien herausgegeben. Ziel dieser Publikationsreihe ist, abteilungsinterne Arbeitspapiere einer breiteren fachinternen Öffentlichkeit und Diskussion zugänglich zu machen. Die inhaltliche Verantwortung für die veröffentlichten Beiträge liegt bei den AutorInnen. Gastbeiträge werden als solche gekennzeichnet.

Alle Rechte vorbehalten

Abstract

Within the austrian discussion about school failure there are many different definitions and calculations of this social phenomena to be found. Several medias use the same words but mean different versions of school-failure. Several institutions calculate the same version of school-failure but receive completely different numbers.

In this paper the author tries to develop a differentiated definition of school-failure which is grounded in the structure of the austrain school system.

By trying to figure out the number of people being concerned deficiencies in the data available are pointed out and calculations of the same phenomena differing from 1% to 12% are detected.

Zusammenfassung

Das erste Ergebnis dieser Studie ist es, daß der Begriff des Schulversagens in Österreich kein wohldefiniertes soziales Phänomen bezeichnet. Sowohl in der öffentlichen Diskussion, als auch bei der statistischen Berechnung herrschen große Unterschiede, was unter Schulversagen zu verstehen ist und auf welche Personengruppe sich dieses Phänomen bezieht.

Deshalb schlägt der Autor eine aus der Struktur des österreichischen Bildungssystems entwickelte Unterscheidung von Schulversagen in 'temporäre Leistungsschwäche', 'Drop-out' und Risikogruppen vor, die für sich noch weiter differenziert und klar von SchulwechslerInnen unterschieden werden.

Der Versuch die quantitative Entwicklung der definitorisch unterschiedenen Personengruppen in den letzten 10 Jahren nachzuzeichnen, deckt massive Lücken in der statistischen Beobachtung und hohe Diskrepanzen in der Berechnung von Schulversagen, die im Extremfall um einen Faktor zehn schwanken können, auf.

Ob nun aber 1% oder 12% ihre Ausbildung nach Erfüllung der Schulpflicht beenden, wirft ein je unterschiedliches Licht auf die bildungspolitischen Maßnahmen gegen Schulversagen, die abschließend besprochen werden und von der Einführung der neuen Hauptschule über die Integration behinderter Kinder bis hin zu jüngsten Maßnahmen in der 17.SchOG-Novelle reichen.

Keywords

school failure, Austrian school system

Schlagworte

Schulversagen, österreichisches Schulsystem

Diese Studie wurde im Rahmen des Sokrates-Projekts 95-01-3PE-0433-CC mit dem Titel: 'THE REFORMS IN THE EDUCATION AND TRAINING SYSTEMS TO COMBAT SCHOOL AND SOCIAL FAILURE IN EUROPE' als österreichischer Beitrag erstellt.

Leitung des Gesamtprojekts: PLANAS, Jordi; UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA; ESPANA

Österreichische Projektleitung: Dr. Arthur Schneeberger; IBW (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft), Wien

Inhalt

Einleitung 1

1. Wege durch das Bildungssystem 2

1.1 Primarstufe 2

1.2 Sekundarstufe I 3

1.3 Sekundarstufe I 4

2. Definition von Schulversagen 8

2.1 Temporäre Leistungsschwäche 9

2.2 Schulwechsel 11

2.3 Drop-out 12

2.4 Risikogruppen im österreichischen Bildungssystem 13

3. Quantität von Schulversagen 15

3.1 Temporäre Leistungsschwäche 15

3.2 Schulwechsel 19

3.3 Drop-outs und Risikogruppen 22

4. Massnahmen gegen Schulversagen 27

4.1 Öffentliche und wissenschaftliche Diskussion 27

4.2 Bildungspolitischer Überblick 30

4.3 Neue Hauptschule 31

4.4 Integration behinderter Kinder 32

4.5 Maßnahmen für gefährdete Personengruppen 35

4.6 Jüngste Entwicklungen 36

5. Grafische Darstellung des österreichischen Bildungssystems 39

Literaturverzeichnis 40

Einleitung

Eine Erkenntnis, wenn man sich mit 'Schulversagen' beschäftigt, ist es, daß dieser Begriff kein von vornherein wohldefiniertes soziales Phänomen bezeichnet, sondern relativ zu sehen ist. Schulversagen stellt sich je nach Ausgestaltung des Bildungssystems unterschiedlich dar. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, eine Arbeit über Schulversagen in der Systematik des nationalen Bildungssystems zu begründen. Diesem Thema ist das erste Kapitel der vorliegenden Arbeit gewidmet. Dabei wird sowohl die formale Struktur des österreichischen Bildungssystems bis hin zur 13. Schulstufe durchbesprochen als auch besonderes Augenmerk auf die Übertrittsmöglichkeiten zwischen den einzelnen Schultypen gelegt. Dieses Bild runden Angaben zu den SchülerInnenströmen durch das Schulsystem ab.

Einerseits ergeben sich aus obiger Darstellung systemlogische Punkte, an denen von Schulversagen gesprochen werden könnte. Darauf aufbauend und weiteren Ausführungen über die allgemeinen Bestimmungen zum Aufstieg in die nächst höhere Schulstufe folgend werden im Kapitel 2 verschiedenste Definitionen von Schulversagen herausgearbeitet und mit der in der österreichischen Diskussion verwendeten Begrifflichkeit in Beziehung gesetzt.

Entsprechend der vorgenommenen Definitionen wird im dritten Kapitel für jede einzelne zuvor herausgearbeitete Gruppe die quantitative Seite von Schulversagen behandelt. Soweit Berechnungen existieren, werden sie hier teilweise mitsamt den dahinterstehenden Rechenoperation, die das Ergebnis maßgeblich beeinflussen können, dargestellt.

Im vierten und letzten Kapitel werden aufbauend auf eine Besprechung der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion die wichtigsten politischen Maßnahmen der letzten Dekade bezogen auf 'Schulversagen' und die damit erzielten Wirkungen besprochen. Abschließend finden sich in diesem Kapitel auch Hinweise, welche Maßnahmen künftig gesetzt werden könnten.

Bevor nun aber auf die rechtliche definitorische und quantitative Seite von Schulversagen eingegangen wird, ist es wohl angebracht zu versuchen, ein Gefühl für die individuelle Tragweite und soziale Dimension dieser Thematik zu entwickeln. Alljährlich zu Schulschluß finden sich Berichte über Verzweiflungstaten von SchülerInnen, die ein 'Nicht genügend' im Zeugnis zu erwarten haben, in den Medien. Sie sind nicht repräsentativ, stellen aber nichts desto trotz die Spitze eines Eisberges dar. Folgendes Zitat mag zum Verständnis der Problematik beitragen:

„Nur noch wenige Wochen bis Schulschluß - 'Das ist der Zeitpunkt, an dem nachgedacht werden muß, wie man miteinander umgeht', so Wiens Stadtschulratspräsident Kurt Scholz bei einer Pressekonferenz in Wien. Zu einem angstfreien Ferienbeginn sollen präventive Maßnahmen - wie intensive Gespräche zwischen Eltern, Kindern und Lehrern - beitragen.

Falls alle Stricke reißen und Schüler trotz allem die Flucht ergreifen, dann versucht die Exekutive, helfend einzuspringen. (...) So sollen die Polizisten besonders darauf achten, ob sich Kinder 'zu ungewöhnlichen Zeiten an ungewöhnlichen Orten' (Stiedl) aufhalten. Wenn sich im Gespräch herausstellt, daß die Minderjährigen tatsächlich 'ausgerissen' sind, werden sie auf das Wachzimmer gebracht und behutsam behandelt, wobei die Beamten als Vermittler zwischen Eltern und Jugendlichen auftreten. 'Cola und Wurstsemmeln statt Anzeigen und Handschellen', brachte Scholz das Anliegen launisch auf den Punkt. 1994 wurden 1.129 Abgänger - fast immer zehn bis 14 Jahre alt - gezählt (...). Entgegen den Angaben der Schüler vermutet Scholz jedoch, daß sehr viele wegen schlechter Noten 'das Weiße' (...) suchen. 'Das Wiener Schulwesen ist statistisch gesehen das strengste in ganz Österreich'." (APA-Journal 'Bildung', Nr. 11/95, vom 6 Juni 1995, S. 6)

1. Wege durch das Bildungssystem

Auf Basis der folgenden Ausführungen über das österreichische Bildungssystem wird es in Kapitel 2 möglich sein, innerhalb der österreichischen Bildungslandschaft Kriterien zu definieren, an denen gemessen man von Schulversagen sprechen kann.

Hier stehen nun die einzelnen Schularten von der Primar- bis hin zur Sekundarstufe II und deren Beziehungen untereinander im Mittelpunkt.¹ Besonderes Augenmerk wird dabei auf die Möglichkeiten und Voraussetzungen für einen Eintritt in eine bestimmte oder den Übertritt von einer zur anderen Schulart gelegt. Das entstandene Bild wird durch eine Darstellung der Schülerströme in den letzten 10 Jahren abgerundet.

1.1 Primarstufe:

Die Volksschule, deren Aufgabe es ist, Elementarbildung zu vermitteln, umfaßt die Schulstufen 1-4 und kann als die allgemeinste aller Schularten bezeichnet werden. Mehr als 95% der Schülerinnen eines Altersjahrganges besuchen sie. Die anderen Kinder befinden sich entweder in Sonderschulen oder in nicht mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Alternativschulen.

In die erste Klasse der Volksschule werden jene Kinder aufgenommen, die bis zum 1. September ihr sechstes Lebensjahr bereits vollendet haben und 'schulreif' sind. Ist die Schulreife nach Ansicht der LehrerInnen noch nicht gegeben, können Kinder entweder in die Vorschulstufe zurückgestellt oder es kann über Antrag sonderpädagogischer Förderbedarf² festgestellt werden. Die Einrichtung von Vorschulstufen an Volksschulen erfolgt nach Maßgabe der Möglichkeiten und ist nicht zwingend. Dort, wo Vorschulstufen existieren, tritt nach

¹ Eine Grafische Darstellung des Österreichischen Bildungssystems befindet sich auf S. 39

² vergleiche dazu den Abschnitt über sonderpädagogischem Förderbedarf und Sonderschulen in diesem Kapitel

Aussage eines im Rahmen dieser Studie befragten Experten für das Wiener Pflichtschulwesen eine Rückstellung häufiger auf, als an Volksschulen, wo dies nicht der Fall ist.

Nach positivem Abschluß der 4. Schulstufe besteht im österreichischen Bildungssystem die im internationalen Vergleich frühzeitige Möglichkeit, zwischen zwei verschiedenen Ausbildungsgängen, der Hauptschule und der Allgemeinbildenden Höheren Schule, zu wählen.

„Diese Verzweigung ist für den weiteren Bildungsverlauf der Schüler und Schülerinnen von großer Bedeutung, da durch den Besuch der AHS-Unterstufe die Wahrscheinlichkeit einer weiteren Karriere in einer höheren Schule deutlich erhöht wird.“ (Haider, 1997, S.74)

1.2 Sekundarstufe I

Die **Hauptschule** ist als die Schule für die große Mehrheit aller SchülerInnen von der 5. Bis zur 8. Schulstufe konzipiert. Ihre Aufgabe ist es, Allgemeinbildung zu vermitteln und zur Ergreifung weiterführender Bildungsangebote zu befähigen.³

Aufgabe der **AHS** ist es, ihren SchülerInnen eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Hochschulreife zu führen. Die Begabtenauslese ist mit der Konzeption dieser Schule engstens verbunden.⁴

Umseitige Tabelle 1 zeigt nun, wie sich die SchülerInnenströme an diesem entscheidenden Übergang zwischen der Primarstufe und Sekundarstufe I quantitativ verteilen. Im Beobachtungszeitraum von 1985 bis 1995 ist der Anteil der AHS bis Anfang der 90-er Jahre um vier Prozent auf rund 27% gestiegen und jener der Hauptschule auf rund 70% gefallen und bleibt seither konstant. Die restlichen 3% der SchülerInnen befinden sich in den Sonderschulen.

In diesem Übertrittsverhalten gibt es große regionale Unterschiede. Die Studie von Fraiji/Lassnigg arbeitet zwischen ausgewählten ländlichen Bezirken und Wien eine Bandbreite von 13 bis 51% an SchülerInnen heraus, die in die AHS übertreten.⁵

³ Um auf der 5. Schulstufe in die Hauptschule übertreten zu können, ist ein positives Abschluszeugnis der Volksschule erforderlich.

⁴ Um von der Volksschule in die AHS übertreten zu können, ist es erforderlich, ein positives Abschluszeugnis der 4. Schulstufe vorweisen zu können. Zusätzlich darf die Benotung in Deutsch, Lesen und Mathematik nicht schlechter als 'Gut' sein. Liegt in einem dieser Fächer ein 'Befriedigend' vor, dann kann über Konferenzbeschuß der Volksschule festgestellt werden, daß das Kind die Aufnahmevoraussetzungen an die AHS dennoch erfüllt. Liegt kein derartiger Beschuß vor, oder ist die Benotung in einem dieser drei Fächer noch schlechter, dann ist in eben diesen Gegenständen eine Aufnahmeprüfung zu absolvieren (§40 SchOG).

⁵ Fraiji/Lassnigg, 1994, S. 23ff

Tabelle 1: Anteil der Schultypen an der Alterskohorte in der Sekundarstufe I in Prozent:⁶

Jahr	Hauptschule	AHS-Unterstufe	Sonderschule
1985	73,7	22,8	3,3
1986	73,0	23,6	3,2
1987	72,2	24,3	3,2
1988	71,3	25,4	3,1
1989	70,7	26,0	3,0
1990	70,0	26,8	2,9
1991	69,8	27,1	2,9
1992	70,0	27,0	2,7
1993	70,1	26,9	2,7
1994	70,1	27,0	2,6
1995	70,1	26,9	2,6

1.3 Sekundarstufe II

Auf der Sekundarstufe II stehen nun für die SchülerInnen eine Vielzahl von verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten offen. AHS-SchülerInnen können von der Unter- in die Oberstufe wechseln, für alle HauptschülerInnen ist ein Wechsel der Schulart aber zwingend. Sie können in den Polytechnischen Lehrgang und anschließend im Rahmen zu einer Lehre in eine Berufsbildende Pflichtschule wechseln, oder sofern sie die 8.Schulstufe positiv abgeschlossen haben, eine Berufsbildende Mittlere oder Höhere Schule (BMHS) besuchen.

Betrachtet man zuerst einmal das **Übertrittsverhalten von der 8. in die 9. Schulstufe** quantitativ, dann fällt auf, daß AHS-SchülerInnen zu 95 % in höheren Schulen verbleiben, während HauptschülerInnen zu über zwei Drittel nicht in höhere Bildungsgänge einsteigen. Innerhalb des Beobachtungszeitraumes von 1985-1995 sind drei Veränderungen erwähnenswert: Erstens kann festgestellt werden, daß der Polytechnische Lehrgang massiv an Zuspruch verloren hat. So ist sein Anteil in 5 Jahren um 5 Prozent auf ein Viertel der HauptschülerInnen gefallen. Zweitens ist erwähnenswert, daß der Übertritt von der AHS in einen mittleren Bildungsgang weiter abgenommen hat und gleichzeitig drittens der Übertritt

⁶ Lassnigg; in: Haider, 1997, S. 77

von der Hauptschule vor allem in die BHS gestiegen ist. Die genauen Werte finden sich in folgender Tabelle 2:

Tabelle 2: Übertritte von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II:⁷

Übertritte in den Jahren	1989/90	1993/94	1994/95
AHS-Unterst. in AHS-Oberst.	61,9	63,8	65,9
AHS in BHS	33,1	28,2	27,7
AHS in BMS	4,4	2,5	2,7
Hauptschule in AHS	4,0	5,9	6,4
Hauptschule in BHS	21,6	24,2	25,4
Hauptschule in BMS	21,7	21,4	20,8
Hauptschule in Polytechnikum	30,6	27,6	25,9
Hauptschule in Berufsschule	14,5	13,5	12,7

Mehr als ein Viertel aller SchülerInnen der Hauptschule absolvieren ihr 9. Schuljahr also im einjährigen **Polytechnischen Lehrgang**. Aufgabe dieser Bildungseinrichtung ist vornehmlich die Berufsorientierung. Da aber auch alle anderen Bildungsangebote auf der Sekundarstufe II (ausgenommen der Lehre) auf der 9. Schulstufe beginnen, führt der Polytechnische Lehrgang nur in die duale Ausbildung im Betrieb und in Berufsschulen über, wenn man keine Laufbahnverluste in Kauf nehmen will. Dies ist mit ein Grund, warum der Ruf dieses Ausbildungsganges relativ schlecht ist. Die Konsequenzen dieser Situation zeigen sich symptomatisch an folgendem Zitat:

„Schüler, die schulisch gut zu motivieren sind oder eine höhere Schulbildung anstreben, sind im Polytechnischen Lehrgang nur mehr selten zu finden.“⁸

Eintrittsvoraussetzung in diesen Lehrgang ist der positive Abschluß der 7. Schulstufe. Interessantes Detail am Rande ist, daß durch die positive Bewältigung des Polytechnischen Lehrganges ein versäumter Abschluß der 8. Schulstufe, der Voraussetzung für den Übertritt in weiterführende Schulen ist, nachgeholt werden kann. Daneben ist es auch möglich, die Noten der 4. Klasse Hauptschule zu verbessern, was beim Übertritt in weiterführende Schulen bezüglich deren Eintrittsvoraussetzungen von Bedeutung sein mag.

⁷ Lassnigg, in: Haider, 1997, S. 89

⁸ APA-Journal 'Bildung', Nr. 4/94 vom 1. März 1994, S. 4

Knapp 40% eines Altersjahrganges wählen nach Erfüllung der Schulpflicht den Weg der dualen Berufsbildung in Betrieb und Schule. Eintrittsvoraussetzung in die **Berufsschule** ist nur die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht - in welchen Einrichtungen und auf welcher Schulstufe auch immer - und ein aufrechtes Lehrverhältnis. Die Schwierigkeit, in den Genuß dieser Ausbildung zu kommen, liegt also nicht primär darin, bestimmte Noten vorzuweisen, sondern darin, eine Lehrstelle zu finden. Dabei bleibt anzumerken, daß sich die ArbeitgeberInnen ihrerseits wieder an der Vorbildung und den Noten der LehraspirantInnen orientieren. Prinzipiell ist es mit dem Eintritt in die duale Ausbildung aber möglich, zuvor erlittene Laufbahnverluste wieder aufzuholen.⁹

Was die Weiterbildungsmöglichkeiten nach dem Lehrabschluß betrifft, so sind diese zwar vorhanden, doch aufgrund ihrer Heterogenität wenig übersichtlich. Prinzipiell besteht die Möglichkeit, über Werkmeisterschulen, Ergänzungs- und Studienberechtigungsprüfungen auch auf dieser Schiene bis in den tertiären Bereich vorzustoßen, doch ist dies nach den erlernten Berufen zu differenzieren. In vielen technischen Bereichen sind diese Aufbaumöglichkeiten, wenn auch wenig genützt, so doch vorhanden. So ist es beispielsweise nach positivem Lehrabschluß und mit positivem Abschluß der 8. Schulstufe möglich, über Vorbereitungslehrgänge in die dritte Klasse einer BHS derselben Fachrichtung einzusteigen. Doch nicht jedem erlernten Beruf ist eine BHS derselben Fachrichtung zugeordnet. Zum Themenkomplex der weiterführenden Bildung nach dem Abschluß der Lehre herrscht eine rege Diskussion mit manchen sehr radikalen Vorschlägen¹⁰. Im Sommer wurde ein Gesetzesvorschlag zu diesem Themenkomplex verabschiedet, so daß es nun seit dem Schuljahr 1997/98 möglich ist, die Berufsreifeprüfung abzulegen.

Die **Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS)** stellen auf Seiten der Vollzeitschulen die Alternative zum dualen System dar.¹¹ Ihre schulische Ausbildung ist verglichen zum dualen System breiter und geht tiefer. Der positive Abschluß einer berufsbildenden mittleren Schule ist mit gewerblichen Berechtigungen verbunden.

⁹ Die duale Ausbildung mündet in einer Lehrabschlußprüfung vor einer mit verschiedenen Fachleuten aus unterschiedlichen Bereichen zusammengesetzten Kommission. Sie besteht prinzipiell aus einem theoretischen und einem praktischen Teil. Wurden alle Jahre der Berufsschule positiv absolviert, entfällt der theoretische Teil und besteht die Prüfung nur aus dem praktischen Teil. Wurde das letzte Berufsschuljahr nicht positiv abgeschlossen oder mußte ein Jahr vorher wiederholt werden, kommen beide Teile zur Prüfung.

¹⁰ Die Gewerkschaftspräsidentin und nunmehrige Sozialministerin Hostasch forderte u.a. die Gleichsetzung der Lehrabschlußprüfung mit der Matura. vgl: APA-Journal 'Bildung', Nr. 6/94 vom 29. März 1994, S. 1ff

¹¹ Um in eine BMS aufgenommen zu werden, ist prinzipiell ein positives Abschlußzeugnis der 8. Schulstufe erforderlich, das entweder von einer Hauptschule oder AHS ausgestellt sein muß. Darüber hinaus war lange Zeit die positive Absolvierung einer Aufnahmeprüfung erforderlich, deren Ziel gewesen ist, die psychologisch-pädagogische Eignung der AufnahmewerberInnen für die gewählte Ausbildungsart festzustellen. Dieses Aufnahmeverfahren konnten 98% aller BewerberInnen bestehen. So wurde nun durch die kürzlich verabschiedete 17.SchOG-Novelle die zwingende Ablegung einer Aufnahmeprüfung, um an eine BMS oder BHS zu gelangen, abgeschafft. Künftig entscheiden die Noten im Abschlußzeugnis der abgebenden Schule über die Berechtigung des Übertritts, wobei es für jene, die die Eintrittsbedingungen nicht von vornherein erfüllen, weiterhin möglich sein soll, eine Aufnahmeprüfung abzulegen.

Nach positiver Absolvierung einer BMS kann über Aufbaulehrgänge, Ergänzungs- und Studienberechtigungsprüfungen die Zutrittsberechtigung zur tertiären Ausbildung erlangt werden.

Die **Berufsbildende Höhere Schule (BHS)** unterscheidet sich von der BMS in zwei Dingen: ihre Aufgabe ist es, erstens eine fachliche Bildung im Bereich höherer Berufe zu vermitteln sowie ihre SchülerInnen darüber hinaus zur Hochschulreife zu führen.¹²

Das österreichische Bildungssystem, wie es bisher besprochen wurde, sieht also zwei Übergänge vor, an denen wichtige Laufbahnentscheidungen getroffen werden. Es sind dies der Übertritt von der 4. in die 5. Schulstufe und jener von der 8. in die 9. Schulstufe. Das Bildungswahlverhalten der SchülerInnen hat de facto einen dritten relevanten Entscheidungspunkt von der 9. in die 10. Schulstufe nach sich gezogen. Dieser Sachverhalt wird in Kapitel zwei unter dem Punkt Schulwechsel genauer behandelt. Hier sei nur angedeutet, daß große Teile der SchülerInnen, die sich in der 9. Schulstufe für eine BMHS entscheiden, auf der 10. Schulstufe in eine BPS wechseln. In diesem Zusammenhang hier ist von Interesse, daß der Übergang von der 9. auf die 10. Schulstufe dafür verantwortlich zeichnet, daß es nicht sinnvoll ist, die Prozentanteile der verschiedenen Schularten in der Sekundarstufe II, wie sie in Tabelle 3 dargestellt werden, bereits auf der 9. Schulstufe anzugeben, da sich bis zur 10. Stufe noch wesentliche Veränderungen ergeben.

Tabelle 3: Verteilung der SchülerInnen in der 10. Stufe nach Schultypen:¹³

Schultyp Zeit	AHS	BHS	BMS	andere Vollzeit	Summe Vollzeit	Berufsb. Pflicht-S.
1984/85	16,6	16,4	16,0	0,9	49,9	50,1
1985/86	16,6	17,0	15,2	0,8	49,6	50,4
1986/87	16,9	18,3	14,1	0,9	50,2	49,8
1987/88	16,5	19,1	13,7	1,6	50,9	49,1
1988/89	16,1	19,9	13,4	1,5	50,9	49,1
1989/90	15,8	19,7	13,1	1,3	49,9	50,1
1990/91	16,1	20,3	13,0	1,3	50,7	49,3
1991/92	16,4	20,7	12,7	1,2	51,0	49,0
1992/93	17,3	20,9	12,7	1,8	52,7	47,3
1993/94	18,3	21,2	12,5	1,6	53,6	46,4

¹² Die Aufnahmevoraussetzungen in die BHS sind dieselben wie in die BMS. Entsprechende Noten im Abschlußzeugnis ersetzen nunmehr weitgehend die lange Zeit obligatorische Aufnahmeprüfung.

¹³ Lassnigg, in: Haider, 1997, S. 91

Betrachtet man nun die Anteile der einzelnen Schularten im Verlauf der Zeit, so ist ein eindeutiger Trend zur höheren Bildung festzustellen. Die höheren Schulen und dabei vor allem die BHS haben um jene 7% zugenommen, die BMS und BPS zuvor zu gleichen Teilen verloren hatten.

2. Definition von Schulversagen

Versucht man den Begriff des Schulversagens zu hinterfragen, dann ist schon auf den ersten Blick unklar, worauf er sich bezieht. Es könnte sich sowohl um ein Versagen des Systems in der Form, daß die Schule bestimmten Zielvorgaben nicht gerecht wird, als auch um ein Versagen von Individuen in der Form handeln, daß SchülerInnen den an sie gestellten Leistungsanforderungen nicht gerecht werden. Nichteinmal zu dieser grundlegenden Unterscheidung besteht unter den, im Rahmen dieses Projektes, befragten Experten¹⁴ Einigkeit. Dennoch wird unter Schulversagen in Österreich mehrheitlich individuelles Versagen verstanden.¹⁵

Die Definition von Schulversagen als individuelles Versagen bringt zwei Probleme mit sich. Einerseits beinhaltet dieser Begriff eine sehr stark wertende Komponente. So ist in einem noch unveröffentlichten Entwurf der österreichischen Stellungnahme zum OECD Projekt 'Bekämpfung von Schulversagen' zu lesen, daß das Konzept des Versagens jene stigmatisiert und entmutigt, die damit angesprochen sind. Aufgrunddessen sollte eine neue Begrifflichkeit gefunden werden, die das Leid, das sich dahinter verbergen kann, mitberücksichtigt aber auch das mögliche Entwicklungspotential andeutet. So könnte man mit einer Formulierung wie, den Erfolg an der Schule fördern zu wollen, eher der Idee von Solidarität gerecht werden und die Möglichkeit von Hilfe und Unterstützung ausdrücken.

Das zweite Problem, das der Begriff des Schulversagens mit sich bringt, ist seine geringe Trennschärfe. Neben der angedeuteten Unschärfe, was die Zielgruppe betrifft, ist weder klar, auf welche Zeitdimension sich dieser Begriff bezieht noch auf welchen Sachverhalt. Die auf diese Differenzierungen möglichen Antworten sind zu unterschiedlich, als daß sie alle

¹⁴ Im Rahmen dieses Projekts befragte Experten waren: der Leiter der Abteilung für Bildungsökonomie und Statistik im Unterrichtsministerium, der Leiter der Abteilung für pädagogische Angelegenheiten in den allgemeinen Pflichtschulen im Unterrichtsministerium, ein Mitarbeiter der Abteilung für Bildungsplanung, Bildungsforschung und internationale Kooperation im Unterrichtsministerium, der Leiter der Abteilung für allgemeinbildende Pflichtschulen im Stadtschulrat für Wien und ein Lehrerbildner an der pädagogischen Akademie des Bundes. Mit all diesen Personen wurden mehrstündige Gespräche zum Thema 'Schulversagen' geführt. Die ExpertInnen wurden gebeten darüber zu sprechen, wie sich diese Problematik aus ihrer Perspektive in ihrem unmittelbaren Wirkungsbereich darstellt. Alle Interviews wurden anschließend Verschriftet und inhaltsanalytisch bearbeitet.

¹⁵ Die Relativität dieser Auffassung wird bewußt, wenn man die Antwort der dänischen Informationsstelle von EURYDICE auf die Anfrage EU 9200400 der Europäischen Informationsstelle von EURYDICE in: EURYDICE, 1992, S.41 betrachtet, wo Schulversagen als Versagen der Schule, der es nicht gelingt, den Begabungen des Kindes gerecht zu werden, definiert wird.

sinnvoll mit einem Begriff abgedeckt werden könnten. Folgendes Zitat faßt die möglichen Differenzierungen prägnant zusammen:

„Schulversagen heißt, das Leistungsziel der Schule, Klasse nicht zu erreichen; die Konsequenzen heißen Wiederholung, Übertritt in eine andere Schulform oder Abgang.“ (Fraiji/Lassnigg, 1994, S. 72)

Aufgrund der Unschärfe des Begriffs Schulversagen und der mit dieser Bezeichnung verbundenen Stigmatisierung und Wertung, wäre es angebracht, eine neue Begrifflichkeit zu finden, die stärker differenziert und weniger stark wertet.

Der Systematik des österreichischen Bildungssystems entsprechend ist es sinnvoll das Wiederholen von Klassen, den vorzeitigen Ausbildungsabbruch und das Unterschreiten des formellen Qualifikationsminimums im Zusammenhang mit Schulversagen zu sehen. Aus diesem Grund wird in den folgenden Ausführungen von temporärer Leistungsschwäche von Drop-outs und von Risikogruppen gesprochen. Von den Drop-outs sind schließlich auch noch die SchulwechslerInnen zu unterscheiden.¹⁶ Diese Gruppen von SchülerInnen werden in den folgenden Ausführungen einzeln behandelt.

2.1 Temporäre Leistungsschwäche

Bei dieser ersten Facette von Schulversagen widmet man sich der Frage, wie innerhalb einer Schulart der Aufstieg zwischen den verschiedenen Schulstufen geregelt ist. Dieser Bereich ist in Österreich gesetzlich genauestens geregelt; und hier wird der hohe Abhängigkeitsgrad des Schulversagens von der jeweiligen nationalen Konzeption des Bildungssystems und seiner Selektivität sichtbar. Würde es wie in Italien weder Noten noch Prüfungen, dafür aber eine verbale Beurteilung des Lernfortschritts geben, dann müßte man temporäre Leistungsschwäche ganz anders definieren als dies im Anschluß an die folgende Darstellung der legislatischen Grundlagen geschehen wird.

Das österreichische Schuirecht (§ 23 ff SchUG) sieht kein automatisches Aufsteigen vor. Zum Aufstieg in die nächst höhere Schulstufe ist unabhängig von der Schulart berechtigt, wer im Jahreszeugnis kein 'Nicht genügend' hat. SchülerInnen, die nicht mehr als zwei 'Nicht genügend' vorzuweisen haben, sind berechtigt, in den negativ bewerteten Unterrichtsfächern am Beginn des kommenden Schuljahres eine Wiederholungsprüfung abzulegen¹⁷. Wenn sie die Prüfung(en) bestehen, sind sie berechtigt aufzusteigen, wenn nicht, müssen sie genauso wie jene SchülerInnen, die im Jahreszeugnis mehr als zwei 'Nicht genügend' haben, das

¹⁶ Trotz ihrer Verbreitung zumindest im wissenschaftlichen Dialog handelt es sich dabei dennoch um keine einheitlich anerkannte Begrifflichkeit. Eine offizielle Definition existiert nicht und speziell in den Bildungsjournalen kommt es sehr häufig zu einer synonymen Verwendung der Begriffe Schulabbruch und Drop-out. Vgl. dazu z.B: ibf-Spektrum, Nr. 565, 15.3.1989

¹⁷ Diese Regelung gilt nicht in der Volksschule

Jahr wiederholen¹⁸. Schülerinnen, die nur in einem Unterrichtsfach negativ abgeschlossen haben, können durch Beschluß der Klassenlehrerkonferenz dazu berechtigt werden, auch ohne Ablegung einer Wiederholungsprüfung in die nächst höhere Schulstufe aufzusteigen.

Darüber hinaus wird in § 32 SchUG geregelt, daß die erste Klasse einer AHS (5.Schulstufe) nicht mehr als einmal wiederholt werden kann. Wenn zwei Jahre für diese Schulstufe nicht ausreichen, ist ein Übertritt in die Hauptschule zwingend. Auch die erste Stufe in einer BMS oder BHS ist auf maximal eine Wiederholung beschränkt.

Aufgrund des Leistungsgruppensystems bestehen in der Hauptschule spezifische Regelungen, was die Aufstiegsberechtigung oder das Repetieren von Schuljahren betrifft. 10 Wochen nach der Aufnahme in die erste Klasse der Hauptschule werden die SchülerInnen auf Basis der Beobachtung durch die LehrerInnen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch (1. lebende Fremdsprache) in 3 Leistungsgruppen eingeteilt. Die erste Leistungsgruppe entspricht dabei dem Anforderungsprofil der AHS, während in der dritten Leistungsgruppe nur Grundkenntnisse vermittelt werden. In den restlichen Fächern werden die SchülerInnen gemeinsam unterrichtet. Ist die Einteilung in Leistungsgruppen einmal erfolgt, sind Umstufungen immer am Ende des ersten und Mitte des zweiten Semesters möglich. Eine automatische Umstufung in die nächst niedrigere Leistungsgruppe findet noch während des laufenden Schuljahres statt, wenn die Gefahr besteht, daß das Jahr negativ abgeschlossen werden könnte. Zu einer Wiederholungsprüfung oder zum Repetieren eines Schuljahres kommt es nur bei negativer Beurteilung in der dritten Leistungsgruppe oder einem anderen nicht leistungsdifferenzierten Fach. Nur in der Abschlußklasse ist es auch in der 1. und 2. Leistungsgruppe möglich, Wiederholungsprüfungen abzulegen.

In mittleren oder höheren Schularten, die über die 11. Stufe nicht hinausführen, also 1 bis maximal 3 Jahre dauern, darf zusätzlich einmal, in mittleren oder höheren Schularten, die bis zur 12. oder 13. Stufe führen, darf zusätzlich zweimal wiederholt werden. Aus diesen Regelungen ergibt sich, daß Schülerinnen spätestens in ihrem 16. Schuljahr die 12. Schulstufe erreicht haben müssen. Ihnen wird somit vom Beginn der Schulkarriere an 33% mehr an Zeit einräumt, um das Ausbildungsziel zu erreichen.

Unter einer temporären Leistungsschwäche ist also unabhängig von der Schulart und Bildungshöhe primär einmal der Abschluß in einem oder mehreren Unterrichtsfächern mit einem 'Nicht genügend' zu verstehen. In weiterer Folge wird es, wenn die Klassenlehrerkonferenz nichts anderes beschließt, mit hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Wiederholungsprüfung und möglicherweise zu keiner Aufstiegsberechtigung in die nächste Schulstufe kommen. Auch diese beiden Folgeerscheinungen sind unter den Begriff der temporären Leistungsschwäche zu subsumieren.

¹⁸ Die erste Schulstufe muß in keinem Fall wiederholt werden

Häuft sich die Anzahl von Klassenwiederholungen so weit, daß beispielsweise die Höchstdauer des Schulbesuches überschritten wird, dann liegen andere Facetten von Schulversagen vor, die in den weiteren Ausführungen so beispielsweise bei den Risikogruppen besprochen werden.

2.2 Schulwechsel

An diesem Begriff wird die Notwendigkeit der Differenzierung von 'Schulversagen' und der Verwendung wertneutraler Bezeichnungen ganz besonders deutlich. Es ist durch nichts zu rechtfertigen, beispielsweise SchülerInnen, die von einer AHS-Langform auf der 9. Schulstufe in eine BHS wechseln, als Schulversager zu definieren. In diesem Fall hat lediglich ein interessenbedingter Schulwechsel stattgefunden. Würde man diesbezüglich keine definitorische Sorgfalt walten lassen, käme man zu teils überhöhten Berechnungen des Phänomens, durch die ein verzerrtes Bild erzeugt werden würde, das in keiner Weise der Realität des Schulversagens entspricht.

So hat das ÖIBF (Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung) traditionell eine vermeintliche Drop-out-Quote an der Retentionsrate bemessen¹⁹ und nicht zwischen SchülerInnen unterschieden, die ihre Ausbildung wechseln und jenen, die ihre Bildungslaufbahn beenden.²⁰ Aufgrund dessen hatten die gewonnen Werte nur sehr geringen Aussagewert über das tatsächliche Ausmaß von 'Schulversagen'.²¹

Schulwechsel wird im Zusammenhang mit Schulversagen hier nur diskutiert, um diesen vom Begriff der Drop-outs zu unterscheiden. Wenn es beispielsweise auch einem Abstieg gleichkommt von einer AHS in eine HS oder von einer BHS in eine BMS und von diesen beiden weiter in eine BPS zu wechseln, so ist es dennoch problematisch in diesem Zusammenhang von Schulversagen zu sprechen. Einzig und allein der Wechsel von Volksschulen in Sonderschulen könnte im Lichte von Schulversagen gesehen werden.

Formal ist ein Wechsel von einer höheren in eine niedrigere Schulform meist problemlos möglich. Will man aufsteigen, müssen bestimmte Leistungen erbracht werden. Explizite Regelungen des Aufstiegs vor Beendigung einer Schulart gibt es in diesem Zusammenhang nur von der HS in die AHS und von der BMS in die BHS.

Wenn SchülerInnen auf den Stufen 5-7 von der Hauptschule in die AHS wechseln wollen, dann können sie dies am Ende eines Schuljahres nur dann, wenn sie sich in der ersten Leistungsgruppe befinden und dort positiv benotet wurden. Zusätzlich ist es erforderlich, daß die Benotung in keinem der anderen Fächer schlechter als 'Befriedigend' ausfällt. Will man

¹⁹ Nähere Ausführungen zur Berechnungsweise von Schulversagen finden sich im folgenden Kapitel

²⁰ ÖIBF, Bildungsbericht, 1990

²¹ Eine intensivere Auseinandersetzung mit den Implikationen dieser Berechnungsweise findet sich bei Frajji/Lassnigg, 1994, S. 60f.

am Ende der 8. Stufe wechseln, gelten leicht entschärfte Bedingungen. Zu den eben referierten Voraussetzungen kommt die Möglichkeit hinzu, die Voraussetzungen des Übertritts auch in der zweiten Leistungsgruppe zu erfüllen, wenn die Benotung nicht schlechter als 'Gut' ist. Die Bestimmungen für die restlichen Fächer bleiben gleich.

Der Umstieg von einer BMS in eine BHS derselben Fachrichtung ist im § 31 SchUG geregelt. Ein Wechsel ist möglich, wenn die Benotung in jenen Fächern, die in der angestrebten höheren Schule unterrichtet werden, nicht auf 'Nicht genügend' steht und wenn es gelingt, in jenen Fächern, die in der mittleren Schule nicht oder nicht im selben Ausmaß unterrichtet werden, eine positive Aufnahmeprüfung abzulegen. Am Ende des ersten Semesters im ersten Jahrgang ist ein Wechsel ohne Aufnahmeprüfung dann möglich, wenn sich in der Schulnachricht keine schlechtere Benotung als 'Befriedigend' befindet und der Umfang der Pflichtgegenstände in der höheren und mittleren Schule in etwa gleich zu bewerten ist.

Als SchulwechslerInnen werden jene SchülerInnen bezeichnet, die eine bestimmte Schulart noch vor deren Abschluß während oder am Ende eines Jahres verlassen, ihre Schullaufbahn im Gegensatz zu Drop-outs aber in einer anderen niedrigeren, gleichen oder höheren Schulart fortsetzen.

2.3 Drop-out

Durch die vorangegangenen Ausführungen über die Gefahren einer zu wenig sorgfältigen Begriffsdifferenzierung ist bereits deutlich geworden, wie letztlich Drop-out als Form von 'Schulversagen' zu definieren ist. Es handelt sich dabei um SchülerInnen, die vorzeitig nicht nur einen Ausbildungsgang, sondern ihre ganze Bildungslaufbahn abbrechen.

„'Drop-Out' meint stets das Phänomen des Verfehlens formeller oder informeller Standards des allgemeinen Qualifikationsminimums. Nicht gemeint sind jedoch die fließenden Übergänge innerhalb der gesellschaftlich relevanten Qualifikationsstruktur (...).“ (Knapp/Hofstätter/Palank, 1989, S. 24)

Mit diesem Zitat ist klar, was unter vorzeitigem Abbruch einer Bildungslaufbahn zu verstehen ist. Vorzeitig ist der Abbruch einer Bildungslaufbahn dann, wenn das formelle oder informelle Qualifikationsminimum unterschritten wird.

Das **formelle Qualifikationsminimum** stellt der positive Abschluß der 8. Schulstufe dar, da dies die Voraussetzung für den Übertritt in alle weiterführenden Vollzeitschulen darstellt. Darüber hinaus reicht meist nicht nur der positive Abschluß, sondern müssen auch noch bestimmte Notenleistungen erbracht worden sein, um beispielsweise in eine BMHS über-treten zu können. Dieses formelle Qualifikationsminimum hat aber wiederum in der direkten Berufsbildung keine Gültigkeit, da man zum Besuch einer Berufsbildenden Pflichtschule (BPS) nur einen Lehrvertrag aber keinen Schulabschluß benötigt.

Was das **informelle Qualifikationsminimum** betrifft, so führen Fraiji/Lasnigg (1994) aus, daß...

„...eine abgeschlossene Ausbildung über den Besuch der Pflichtschule hinaus die informelle Minimalqualifikation für einen Einstieg in die Berufswelt darstellt und (daß, St.M.) es darüber einen gesellschaftlichen Konsens gibt (...).“ (Fraiji/Lasnigg, 1994, S. 70)

„Daher schlagen wir vor, vor allem jene als Drop-outs zu bezeichnen und empirisch zu erfassen, die nach neun Schulbesuchsjahren keine weitere schulische oder berufliche Ausbildung anstreben wollen oder können bzw. eine solche abbrechen und sich aus dem Bildungssystem verabschieden.“ (Fraiji/Lasnigg, 1994, S. 75)

Mit dieser in der österreichischen Diskussion verwendeten Begriffsdefinition wird die Gruppe der Drop-outs sehr heterogen. Es befinden sich darunter sowohl Personen, die die Sonderschule besucht und nicht abgeschlossen haben, als auch Personen, die auf der 11. Schulstufe in der AHS zu der Überzeugung gelangen, daß sie nicht mehr weiter in Ausbildung sein wollen und ihre Bildungslaufbahn abbrechen. Aufgrund dieser Heterogenität ist es sinnvoll, innerhalb der Drop-outs Risikogruppen zu definieren, die sich vom Rest der Drop-outs dahingehend unterscheiden, daß sie sehr früh aus dem Bildungssystem ausscheiden und darüber hinaus mit gewisser Wahrscheinlichkeit keinen positiven Abschluß der 8. Schulstufe erreichen.

Als Drop-outs werden hier nun SchülerInnen definiert, die keinen Abschluß in der Sekundarstufe II erreichen und damit das informelle Qualifikationsminimum unterschreiten. Hierbei handelt es sich also um Personen, die eine Lehre, eine BMHS oder aber auch die AHS abbrechen und ihre Schullaufbahn nicht weiter fortsetzen.

Von dieser Gruppe sind jene Personen zu unterscheiden, die neben dem informelle Qualifikationsminimum auch das formelle Qualifikationsminimum unterschreiten, also noch früher aus dem Bildungssystem ausscheiden und als Risikogruppen im nächsten Abschnitt behandelt werden.

2.4 Risikogruppen im österreichischen Bildungssystem

Entsprechend der Struktur des österreichischen Bildungssystems gehören all jene SchülerInnen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit²² keinen positiven Abschluß der 8. Schulstufe erreichen, damit das formelle Qualifikationsminimum unterschreiten werden und mit noch

²² Von Sicherheit kann man in diesem Zusammenhang nicht sprechen, da es über den Weg der Erwachsenenbildung oder über Aufbaulehrgänge immer noch möglich ist, einen versäumten Pflichtschulabschluß nachzuholen.

höherer Wahrscheinlichkeit ihre Bildungslaufbahn im 10. Schuljahr nicht fortsetzen, Risikogruppen an.

Die Fortsetzung der Bildungslaufbahn im 10. Schuljahr scheitert oft auch an den gesetzlichen Regelungen zur Höchstdauer des Schulbesuches, denn das Repetieren ist nur solange möglich, solange die Höchstdauer des Schulbesuches, wie in §§ 32 u. 33 SchUG geregelt, nicht überschritten wird. Die Höchstdauer des Besuches von allgemeinen Pflichtschulen (APS) beträgt bei einer neunjährigen Schulpflicht im allgemeinen 10 Jahre. Ein positiver Abschluß der Pflichtschule, der Voraussetzung für den Übertritt in beinahe alle weiterführenden Schularten ist, wird in der 8. Schulstufe erreicht. Damit wird den SchülerInnen de facto 25% mehr an Zeit zugestanden um das formelle Qualifikationsminimum zu erreichen. Wird dieser Rahmen von 25% zu einem Zeitpunkt überschritten, an dem die neunjährige Schulpflicht noch nicht erfüllt worden ist, hören die SchülerInnen nach § 33 ab diesem Zeitpunkt auf, SchülerInnen der betreffenden Schulart zu sein.²³ Würde dieser Rahmen zu einem Zeitpunkt überschritten werden, an dem die allgemeine Schulpflicht bereits erfüllt worden ist, dann scheiden die betreffenden SchülerInnen de jure aus dem regulären Bildungssystem aus. Aus diesen Bestimmungen folgt, daß sich SchülerInnen in ihrem 9. Schuljahr mindestens auf der 7. Schulstufe befinden und diese positiv bewältigen müssen, wenn sie in der gewählten Schule ihre Karriere fortsetzen und das formelle Qualifikationsminimum erfüllen wollen.

Zu diesen Risikogruppen sind **erstens** SchülerInnen hinzuzurechnen, die ihr 9. Schuljahr, egal ob in der Hauptschule oder an der AHS, auf den Stufen 1-7 absolvieren. Als **zweite** Risikogruppe werden die SonderschülerInnen der Abschlußklassen definiert und damit sind in Kombination mit der ersten Gruppe de facto alle SchülerInnen, die sich in ihrem 9. Pflichtschuljahr in einer Sonderschule befinden, den Risikogruppen zugerechnet. Dies scheint gerechtfertigt, da die Sonderschule, wenn auch positiv absolviert, in der Regel nicht mit einem Hauptschulabschluß endet und die Berufsaussichten sehr schlecht sind:

„Kinder und Jugendliche, die eine Allgemeine Sonderschule (ASO) besucht haben, sind beruflich und gesellschaftlich abgestempelt. (...) Die jungen Absolventinnen finden keine Lehrstellen und können daher auch keine Berufsschulen besuchen.“ (ibf-Spektrum, Nr. 602, 15.10.1990)²⁴

Das österreichische Bildungssystem ermöglicht in Form des dualen Systems eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II auch dann, wenn die Sekundarstufe I nicht positiv abgeschlossen wurde. Aus diesem Grund werden als **dritte Risikogruppe** in der Literatur jene Berufsschülerinnen definiert, die in ihrer Vorbildung die Merkmale 'Sonderschule oder Hauptschule

²³ Davon muß der Bezirksschulrat in Kenntnis gesetzt werden. Dies ist oft der letzte Punkt an dem SchülerInnen in die allgemeine Sonderschule überstellt werden.

²⁴ Bericht über eine in Oberösterreich durchgeführte Studie, die als Ergebnis besonders weiblichen Sonderschulabsolventinnen inferiore Berufschancen attestiert.

nicht abgeschlossen' aufweisen. Als **vierte** und letzte Risikogruppe kann man jene SchülerInnen bezeichnen, die die 8. Schulstufe negativ abschließen und im darauffolgenden Schuljahr nicht wiederholen oder wenn sie bereits in ihrem 10. Schuljahr sind, nicht mehr wiederholen dürfen (§ 27 SchUG).

3. Quantität von Schulversagen

In diesem Kapitel wird nun versucht, zu all den im vorigen Kapitel vorgenommenen Differenzierungen quantitative Aussagen zu treffen.

3.1 Temporäre Leistungsschwäche

Interessiert man sich für die quantitative Seite von temporärer Leistungsschwäche, dann ist es wichtig definitorisch zu unterscheiden. In der Begriffsdefinition wurde zwischen einem oder mehreren 'Nicht genügend' im Jahresabschlußzeugnis, Wiederholungsprüfungen und der Aufstiegsberechtigung unterschieden. Nun ist es aber so, daß nicht jedes 'Nicht genügend' zu einer Wiederholungsprüfung führt, da über Konferenzbeschluß die Möglichkeit besteht, Schülerinnen zu 'pardonieren'. Aufstieg mit einem 'Nicht genügend' ist also eine weitere Form, die es zu beachten gilt.

Je nach Ausgang der Wiederholungsprüfung werden schließlich manche zum Aufstieg berechtigt sein und manche nicht. Von denen, die nach einer Wiederholungsprüfung nicht zum Aufstieg berechtigt sind, werden wiederum nicht alle das Jahr wiederholen. Man sollte also abgesehen von diesen vier Kriterien als weitere Unterscheidung fünftens noch die Anzahl der RepetentInnen beachten. Mit allen fünf Punkten sind je unterschiedliche Personengruppen angesprochen, deren quantitativer Umfang durchaus verschieden ist.

In der Bildungsstatistik und Bildungsdiskussion genießt die Gruppe der 'nicht zum Aufstieg berechtigten SchülerInnen' die höchste Aufmerksamkeit. Das Österreichische Statistische Zentralamt (ÖSTAT) widmet dieser Gruppe gegliedert nach Schultypen ein eigenes Kapitel ihrer Reihe 'Das Schulwesen in Österreich' und auch das Unterrichtsministerium nimmt sich dieser Frage in ihrer alljährlichen Publikation 'Österreichische Schulstatistik' an. Etwas anders sieht die Sachlage aus, wenn es um die Anzahl jener SchülerInnen geht, die zum Aufstieg nicht berechtigt sind und das Schuljahr wiederholen. Obwohl aufgrund der vorhandenen Datenlage prinzipiell möglich, erfolgt unterschieden nach Schultypen keine durchgehende Beobachtung der Zahl an RepetentInnen.²⁵ Nocheinmal anders stellt sich die Datenlage bezogen auf 'Nicht genügend im Abschlußzeugnis', 'Aufstiegsberechtigung über Konferenzbeschluß' und der 'Anzahl an Wiederholungsprüfungen' dar. Abgesehen von

²⁵ Frajji/Lasnigg (1994) weisen dies als einfache Möglichkeit zur Verbesserung im Informationssystem aus (S.116)

alljährlichen Hochrechnungen des Unterrichtsministeriums am Ende des Schuljahres, die in der bildungspolitischen Presse einen gewissen Wiederhall finden²⁶, besteht kein erhöhtes Interesse, über die Quantität dieser drei Gruppen Bescheid zu wissen. Dementsprechend lückenhaft sind die dazu verfügbaren Daten.

Will man genaue Daten über temporäre Leistungsschwächen als eine Form von 'Schulversagen' in Österreich haben, ist es notwendig, begrifflich zu unterscheiden und sich darüber klar zu werden, welche Zahlen sich worauf beziehen und welche Gruppe zur Berechnung herangezogen werden soll. Konsequenter Weise wird man im Zusammenhang mit 'Schulversagen' den nicht Aufstiegsberechtigten weiterhin und den RepetentInnen künftig mehr Aufmerksamkeit zu Teil werden lassen und zumindest danach trachten müssen, wenigstens zwischen diesen beiden Gruppen zu unterscheiden.²⁷

Wie quantitativ verschieden sich 'Schulversagen' in der Form von temporärer Leistungsschwäche darstellt, je nachdem, auf welche Gruppe man sich bezieht, sei folgend anhand eines Beispiel demonstriert:²⁸

80.000 SchülerInnen über alle Schulstufen und Schultypen gestreut, das entspricht 7,3%, hatten am Ende des Schuljahres 1995/96 im Jahreszeugnis ein oder mehrere 'Nicht genügend' vorzuweisen. Von dieser Gruppe wurden 12.000 SchülerInnen also etwas über 1% mittels eines Konferenzbeschlusses pardonierte. Weitere 20.000 SchülerInnen also nicht ganz 2% bestanden die Wiederholungsprüfung. Somit blieben 4,3% der SchülerInnen übrig, die nicht zum Aufstieg berechtigt waren. Es wäre nun ein Trugschluß anzunehmen, all diese SchülerInnen hätten das nicht bestandene Schuljahr wiederholt. Im Vorgriff auf folgende Ausführungen und in Unkenntnis des exakten Wertes sei an dieser Stelle dennoch bereits erwähnt, daß ca. 50% derer, die nicht zum Aufstieg berechtigt sind, das Jahr auch nicht wiederholen werden. Damit ist noch nichts darüber ausgesagt, ob sie die Schule wechseln oder sofern sie die Schulpflicht bereits erfüllt haben, ihre Ausbildung gänzlich abbrechen. An diesem Beispiel wird deutlich, daß sich 'Schulversagen' in Form der temporären Leistungsschwäche im Durchschnitt über alle Schulstufen, Schultypen und über ganz Österreich je nachdem welche Personengruppe man betrachtet im Bereich von 2,5% bis 7,5% bewegt.

²⁶ dazu vergleiche z.B.: APA-Journal 'Bildung', Nr. 12/94, vom 21.6.1994, S.6

²⁷ Daß dies nicht selbstverständlich zu sein scheint, beweist ein Artikel im APA-Journal 'Bildung' Nr. 18/93 vom 5.10.1993, S.2f., mit dem Titel 'BHS hält den Rekord beim 'Sitzenbleiben''. Die Autoren nehmen die jährlich vom ÖSTAT über den Schulerfolg veröffentlichten Zahlen, die sich auf Aufstiegsberechtigungen beziehen, unreflektiert her und schreiben, in der BHS würden im Schuljahr 1991/92 durchschnittlich 11,2% der SchülerInnen repetiert haben.

²⁸ Als Berechnungsgrundlage dienen die Hochrechnungen des Unterrichtsministeriums am Ende des Schuljahres 1995/96, veröffentlicht im APA-Journal 'Bildung' Nr. 12/96, vom 12. Juni 1996, S.1f

Tabelle 3: Nicht zum Aufstieg berechnigte Schülerinnen und der Anteil derer, die davon nicht repetieren, nach Schultypen im Verlauf der Zeit:²⁹ (Ang. in %)

Schultyp	Zeit	1985/86	1989/90	1993/94 ³⁰	1994/95 ³¹
Volksschule		1,29	1,20	1,15	1,00
Hauptschule		2,18	2,04	2,47	2,30
davon wiederholen nicht		17,39	34,15	35,80	
Sonderschule		4,37	5,10	4,52	4,20
AHS-Unterstufe		4,89	5,82	5,57	*
davon wiederholen nicht		37,88	48,88	46,20	
Polytechnikum		4,70	9,07	13,60	14,80
AHS-Oberstufe und ORG		7,61	9,42	11,77	**
davon wiederholen nicht		24,74	41,83	41,10	
BPS (Berufsbild. Pflicht S.)		2,82	2,60	4,50	***
BMS (Berufsbild. mittlere S.)		8,61	11,34	13,52	11,60
davon wiederholen nicht		43,70	64,01	58,20	
BHS (Berufsbild. höhere S.)		10,82	12,49	11,02	12,80
davon wiederholen nicht		34,60	51,96	47,20	
SUMME		3,79	4,27	4,00³²	4,60

* In der Schulstatistik des BMUK wird zwischen Unter- und Oberstufe der AHS nicht unterschieden. Der Wert für die Langform beträgt 1994/95: 7,2%

** Die AHS Oberstufe wird in der Bildungsstatistik des BMUK nicht extra ausgewiesen, sehr wohl aber das ORG. Der Wert für das ORG beträgt 1994/95: 15,1%

*** Daten zum Zeitpunkt der Erstellung der Studie noch nicht verfügbar

²⁹ Daten entnommen aus Fraiji/Lasnigg, 1994, S. 117f. ; Lasnigg, In: Haider, 1997, S. 81 f. und BMUK, Österreichische Schulstatistik 95/96, S. 274ff.

³⁰ Diese Daten entstammen Lasnigg, in: Haider, 1997, S. 81f. Der keinen gesamtösterreichischen Durchschnitt über alle Schulstufen angibt.

³¹ Die Daten für das Schuljahr 1994/95 entstammen der Österreichischen Schulstatistik des BMUK, welches dabei einer anderen Einteilung der Schultypen folgt.

³² aus: APA- Journal 'Bildung', Nr. 1/95, vom 17. Jänner 1995, S. 13

Der Datenlage in Österreich geschuldet wird folglich bei der Darstellung des Umfang von temporären Leistungsschwächen differenziert nach Schulstufen und Schultypen jene Gruppe von SchülerInnen herangezogen, die nicht zum Aufstieg berechtigt ist. Dort, wo dies möglich ist³³, wird dazu die Zahl derer, die nicht wiederholen, in Beziehung gesetzt.

Betrachtet man die Daten in Tabelle 3, so fällt abgesehen von der Volks-schule und den Sonderschulen eine durchgehende und teils massive Steigerung der Werte über den Beobachtungszeitraum von 1985-1995 mit einem teils leichten Rückgang gegen Ende der Periode auf. Daraus kann geschlossen werden, daß das österreichische Schulsystem deutlich selektiver geworden ist. Als Extrembeispiel kann der Polytechnische Lehrgang gelten, wo sich die Mißerfolgsquote in den letzten 10 Jahren von knapp 5% auf fast 15 % verdreifacht hat. Im Vergleich der Schultypen miteinander fällt auf, daß abgesehen vom Polytechnischen Lehrgang, die BMHS mit Abstand die selektivsten Schulen zu sein scheinen.

Die Entwicklung der Zahlen jener SchülerInnen, die bei Mißerfolg in einem Schuljahr nicht mehr wiederholen,³⁴ kann durchaus auch als Erhöhung der Selektivität interpretiert werden. Spitzenreiter ist hier die BMS, die fast 60 Prozent derer, die nicht erfolgreich sind, verlassen. Aus dieser Aufstellung wird auch erkennbar, wie wichtig die Ergänzung der statistischen Beobachtung um die Zahl derer, die nicht wiederholen, ist. Im Vergleich zu den nicht Aufstiegsberechtigten zeigen sich an diesem Wert teilweise gegenläufige Tendenzen, aber auch massivere Steigerungen, die einer Interpretation harren.

Alle diese Zahlen stellen Durchschnittswerte dar, die nocheinmal nach Schulstufen, Geschlecht und Regionen unterschieden werden können.

Betrachtet man die **Schulstufen**, so stellt sich unabhängig vom Schultyp die 9. Schulstufe als die selektivste heraus. Am wenigsten selektiv sind im Gegensatz dazu die jeweiligen Abschlußklassen. Der Unterschied der Selektivität auf den einzelnen Schulstufen wiederum ist nirgends so hoch wie in den BMHS, die teilweise eine Spanne von bis zu 16%³⁵ aufweisen.

Auch wenn man hinsichtlich des **Geschlechts** unterscheidet, können sich große Spannen ergeben. Grob geschätzt sind relativ konstant über die Zeit ein Drittel weniger Schülerinnen davon betroffen, nicht in die nächst höhere Stufe aufsteigen zu dürfen, als dies ihre männlichen Kollegen sind. Diese Aussage kann im österreichweiten Durchschnitt über alle Schul-

³³ Es ist beispielsweise aufgrund der Datenlage nicht möglich, diesen Indikator für die BPS zu berechnen.

³⁴ Dieser Wert wird auch in den jüngst erschienenen 'Indikatoren zum Bildungssystem', Haider, 1997, ganz generell als Drop-out-Rate bezeichnet. Damit wird entgegen der hier vorgeschlagenen Diktion nicht zwischen jenen Personen unterschieden, die die Ausbildungsstätte, an der sie nicht erfolgreich waren, zwar verlassen, ihre Bildungslaufbahn aber anderweitig fortsetzen und jenen, die ihre Bildungslaufbahn (zumindest vorläufig) beenden.

³⁵ Im Schuljahr 1989/90 lag die Mißerfolgsquote in der ersten Klasse der BHS bei 20,1% in der Abschlußklasse fünf Jahre später aber nur mehr bei 4%

stufen hinweg aufrechterhalten bleiben. Was die Schularten betrifft, ist der Unterschied zwischen den Schülerinnen und Schülern im Polytechnischen Lehrgang am geringsten.

Regional betrachtet ist die RepetentInnenquote in Wien traditionell höher als in den Bundesländern. Lag der Bundesdurchschnitt im Schuljahr 1989/90 bei 4,27 Prozent, so variierte dieser Wert zwischen Oberösterreich mit 2,9% und Wien mit über 5,6%³⁶. Im Schuljahr 1985/86 lag der Bundesdurchschnitt bei 3,8%, Wien erreichte dabei einen Wert von 4,4%, Oberösterreich von 3,3%.³⁷

Versucht man nun all diese, auf einzelne Schuljahre bezogenen Daten in den größeren Zusammenhang einer Schullaufbahn zu stellen, so ergibt dies, daß von der Volksschuleintrittskohorte des Schuljahres 1979/80 nur 75% bis zur 9. Schulstufe einen normgerechten Verlauf aufweisen und die restlichen 25% Schullaufbahnverluste hinnehmen mußten.³⁸ Vom Anteil der SchülerInnen mit mehrfachen Laufbahnverlusten her betrachtet, sind es im Schuljahr 1988/89 auf der 10. Schulstufe 13% der Schülerinnen, die bereits zwei und mehr Jahre verloren haben. Im Schuljahr 1984/85 waren es noch 12% gewesen.³⁹

Laufbahnverluste beginnen in einem größeren Ausmaß nicht erst wie Tabelle 3 aufgrund der geringen Werte in der Volksschule nahelegt auf der Sekundarstufe, sondern praktisch sind auch Rückstellungen von der ersten Schulstufe in eine Vorschulklasse als temporäre Leistungsschwäche zu behandeln. Da die Anzahl jener SchülerInnen, die nicht zum Aufstieg berechtigt sind, am Ende des Schuljahres berechnet werden, werden all jene Kinder in der Statistik nicht berücksichtigt, die nach einer gewissen Beobachtungszeit als noch nicht schulreif eingestuft und zurückgestellt werden. Aufgrund dessen gibt es dazu auch keine Zahlen zur gesamtösterreichischen Situation. Ein Experte des Wiener Schulsystems, der im Rahmen dieser Untersuchung befragt wurde, sprach von 6-14% und im Durchschnitt 9% eines Altersjahrganges, die in Abhängigkeit vom Vorhandensein einer Vorschulklasse zurückgestellt werden.

3.2 Schulwechsel

Den SchülerInnen, die im Zusammenhang mit Schulwechsel zur Diskussion stehen, ist ein wesentliches Merkmal gemeinsam: Sie brechen ihre Ausbildung in einer bestimmten Schule oder einem bestimmten Schultyp ab, setzen ihre Laufbahn aber woanders fort. Darunter fallen SchülerInnen, die während des Schuljahres wechseln und jene, die zum Aufstieg nicht berechtigt sind und nicht repetieren. Die Anzahl dieser SchülerInnen könnte man unter

³⁶ ÖSTAT, 1992, S. 228ff

³⁷ ÖSTAT, 1988, S. 236ff

³⁸ Fraiji/Lassnigg, 1994, S. 85

³⁹ ebenda, S. 47

Hinzurechnung derer, die ein Schuljahr erfolgreich beenden und trotzdem umsteigen⁴⁰, als **Verlustrate** bezeichnen.

Was den *Wechsel während des Jahres*, der über den Vergleich der SchülerInnenzahl zu Jahresbeginn und Ende berechnet wird, betrifft, so lassen sich quantitativ relevante Bewegungen nur im Primarbereich feststellen.⁴¹ Das Saldo der Volksschule ist auf allen Stufen negativ. Den Spitzenwert erzielt dabei die erste Klasse. Die Abwanderung erfolgt von der Volks- in die Sonderschule. So weist die Sonderschule im Schuljahr 1985/86 auf der ersten Schulstufe ein positives Saldo von 19% auf. Auf den folgenden drei Stufen sind es dann immer noch 4% jährlich.

Kann man Saldobewegungen während des Schuljahres über Bestands-größenvergleiche noch einigermaßen plausibel nachvollziehen, ist dies im Übergang zwischen Schulstufen viel schwieriger möglich, da hier die Zahl der RepetentInnen zu berücksichtigen ist. Zeigt sich in einem Schultyp auf einer Schulstufe eine Erhöhung der SchülerInnenzahl im Vergleich zum Vorjahr, dann kann dies entweder in der Zahl der RepetentInnen oder im Wechsel der Ausbildung begründet sein. Bestandgrößenvergleiche sind also nur bedingt für die Berechnung von Verlaufsgößen geeignet. Der Datensituation in Österreich geschuldet ergeben sich dabei Ungenauigkeiten und Probleme.

So ist es auf Basis der Schulstatistik beispielsweise kaum möglich, Aussagen über jene Population von SchülerInnen zu treffen, die nicht aufstiegsberechtigt ist, das Schuljahr aber auch nicht wiederholt. Sie könnten in eine andere Schule wechseln oder aber auch, sofern sie die Schulpflicht bereits erfüllt haben, ihre Ausbildung abbrechen. Wie sich hier die Ströme verteilen, ist in weiten Bereichen völlig unklar.⁴² Quantitative Angaben müssen hier weitgehend spekulativ bleiben, doch sind relevante Wanderungsbewegungen zwischen AHS und HS und zwischen BHS und BMS zu vermuten.

Eine quantitativ bedeutsame Gruppe von SchulwechslerInnen stellt jene Gruppe von Schülerinnen dar, die von der 9. auf die 10. Schulstufe nach einem Jahr BMS oder BHS in

⁴⁰ Was erfolgreiche SchülerInnen betrifft, die durch keine seriöse Definition den SchulversagerInnen hinzugerechnet werden können, so setzen sie abgesehen von zwei Ausnahmen ihre Laufbahn beinahe zu 100% in derselben Schule fort. Die erste Ausnahme stellen SchülerInnen der 8. Schulstufe in der AHS-Longform dar. Hier beträgt der Abgang ca. 40%. Die zweite Ausnahme stellen die SchülerInnen der BMS vor allem in der 9. Schulstufe dar. 25% von ihnen wechseln die Ausbildung, obwohl sie zum Aufstieg in die nächst höhere Schulstufe berechtigt wären.

⁴¹ So gibt es innerhalb des berufsbildenden Schulwesens vor allem auf der 9. Schulstufe während des Schuljahres einen Abgang von ca. 10%, doch werden in der Studie von Fraiji/Lasnigg (1994, S.44), der die hier referierten Daten entstammen, für die allgemeinbildenden Schulen keine Zugänge im selben Ausmaß festgestellt. Daraus könnte geschlossen werden, daß es sich bei diesen SchülerInnen um Drop-outs handelt, die hier aber noch nicht zur Diskussion stehen.

⁴² Es ist auch nicht möglich aus der Aufzeichnung der Vorbildung der LehranfängerInnen, die diesbezüglich noch die genauesten Daten darstellen, über diese Gruppe Aufschluß zu erhalten, denn die Kategorie der nicht abgeschlossenen Schulbildung bedeutet nicht, daß SchülerInnen auf einer niedrigeren Schulstufe nicht doch zum Aufstieg berechtigt gewesen wären.

das duale System und somit in die Berufsbildenden Pflichtschulen (BPS), die auf dieser Stufe beginnen, übertreten.

„In den mittleren Schulen liegt das Niveau der Abwanderung bei 30% oder noch höher (Spitzenreiter sind die 2-jährigen wirtschaftsberuflichen mittleren Schulen, wo sich die SchülerInnenzahl um 50% reduziert). In den höheren Schulen reduziert sich der Schülerinnenbestand zwischen der 9. und 10. Stufe um 10-15%.“ (Fraiji/Lasnigg, 1994, S.108)

Neben dem Ende der Schulpflicht können zwei weitere Thesen zur Erklärung dieses Phänomens angeführt werden. Einerseits ist es möglich, daß SchülerInnen aufgrund von Mißerfolg ihre Schullaufbahn abbrechen, andererseits ist es aber auch möglich, daß die SchülerInnen trachten, durch den Besuch einer BMS oder BHS den Polytechnischen Lehrgang zu umgehen.

Für die Mißerfolgsthese spricht, daß die neunte Schulstufe im Vergleich zu allen anderen die selektivste Schulstufe darstellt. Ohne der Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 3 vorgreifen zu wollen, sei es gestattet, zum Beleg dieser These anzuführen, daß im Schuljahr 1989/90 die durchschnittliche Mißerfolgsquote auf der 8. Schulstufe 3,56%, auf der 9. Stufe 14,83% und auf der zehnten 11,61% betrug.

Für die These der Umgehung spricht, daß beinahe genau so viele LehranfängerInnen als Vorbildung eine BMHS (BMS oder BHS) wie den Polytechnischen Lehrgang aufweisen.⁴³ Daß die Umgehung des Polytechnischen Lehrganges durch kurzzeitigen Besuch einer BMHS und vorzeitigem Abbruch dieser Ausbildung durchaus Sinn machen kann, zeigt eine nähere Betrachtung der Vorbildung von LehranfängerInnen differenziert nach Lehrberufsgruppen:

„Bei der Differenzierung nach Lehrberufsgruppen ergibt sich ein charakteristisches Muster, demzufolge der Besuch von weiterführenden Schulen auf der 9. Stufe durch Lehrstellen in attraktiveren Berufen honoriert wird. Die aussichtsreichen und attraktiven Lehrberufe rekrutieren ihre LehranfängerInnen offensichtlich überproportional aus den höheren Schulen, die unattraktiven Berufe aus den PflichtschulabgängerInnen.“ (Fraiji/Lasnigg, 1994, S. 111)

Über den Status von Thesen hinausgehende Klarheit bezüglich des Bildungswahlverhaltens auf dieser Schulstufe könnte nur eine Individualstatistik liefern, die für Österreich nicht vorliegt.

⁴³ Nach unveröffentlichten Berechnungen von Schneeberger/Kastenhuber, ibw, 1996, anhand der jährlichen AK-Lehrlingsstatistik weisen 1994 16.290 LehnanfängerInnen als Vorbildung den Polytechnischen Lehrgang (PL) und 13.010 Lehrlinge als Vorbildung eine BMHS auf. Diese Relation entwickelte sich zwischen 1990 und 1994 zuungunsten des PL.

3.3 Drop-outs und Risikogruppen

Als Drop-outs wurden all jene SchülerInnen definiert, die in der Sekundarstufe II keinen Schulabschluß erreichen. Zudem wurde festgestellt, daß es sich um eine sehr heterogene Gruppe handelt, die es zu differenzieren gilt. Insbesondere wurden Risikogruppen definiert und der Kreis jener Personen, die nach Beendigung der Schulpflicht ihre Ausbildung nicht mehr weiter fortsetzen, also sehr früh zu Drop-outs werden, von der restlichen Gruppe unterschieden. Bei der folgenden Darstellung der Quantität dieses Phänomens werden nur die Risikogruppen und frühen Drop-outs berücksichtigt, denn zum Gesamtumfang der Drop-outs, definiert als Anteil jener Personen, die keinen Abschluß in der Sekundarstufe II erreichen, existieren nur wenige Berechnungen. Das Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) beziffert auf Basis der Volkszählungsdaten 1991 den Anteil jener Zwanzigjährigen, die keinen über die Pflichtschule hinausreichenden Schulabschluß aufweisen können, mit 25%.⁴⁴ Darüber hinausgehende Berechnungen, die eventuell auch die Beobachtung der zeitlichen Entwicklung erlauben würden, existieren nicht.

Folgende Risikogruppen werden in der Literatur⁴⁵ genannt:

- * SchülerInnen, die ihr neuntes Jahr der Schulpflicht auf den Stufen 1-7 absolvieren
- * SonderschülerInnen der Abschlußklassen
- * BerufsschülerInnen mit nicht abgeschlossener Haupt- oder Sonderschule
- * SchülerInnen, die in der 8. Stufe negativ abschließen und im Jahr darauf nicht wiederholen

Obige Gruppen können sich nicht auf einen Schuleintrittsjahrgang beziehen, da es unmöglich ist, daß ein Teil der Angehörigen dieses Jahrgangs sein neuntes Jahr der allgemeinen Schulpflicht erfüllt und andere gleichzeitig bereits BerufsschülerInnen sind. Vielmehr wird der Anteil an Risikogruppen zu einem Zeitpunkt im Schnitt dreier Altersjahrgänge berechnet. Es werden die achten, neunten und zehnten Jahrgänge herangezogen und jene Fälle herausgefiltert, die zum Berechnungszeitpunkt einer der Risikogruppen angehören. Bezugsgröße (100%) stellt ein Drittel der Summe aus den drei Altersjahrgängen dar. Aufgrund dieser Berechnungsweise ist es nur möglich, die Anzahl der Fälle von Risikobetroffenheit zu summieren nicht aber den exakten Anteil von Personen festzustellen, da es zu einer Mehrfachbetroffenheit kommen kann.

⁴⁴ APA-Journal 'Bildung', Nr. 1/95, vom 17.1.1995, S. 12

⁴⁵ dazu vergleiche: Lassnigg, in: Haider, 1997, S. 86f

Der auf diese Weise berechnete Anteil der Risikogruppen ist im Steigen begriffen. Wurde für 1985/86 noch ein Wert von 8,8% berechnet, lag er 1989/90 bereits bei 9,4% und 1993/94 gar bei 9,7 Prozent.

Hier soll nun mit einer anderen Berechnungsweise versucht werden, den Anteil der Risikogruppen am Altersjahrgang zu berechnen, womit Mehrfachbetroffenheiten ausgeschaltet werden können. Zu diesem Zweck können aus der österreichischen Schulstatistik des Unterrichtsministeriums die Daten zu den SchülerInnen im neunten Jahr der allgemeinen Schulpflicht herangezogen werden. Auf Basis dieser Daten können folgende Risikogruppen definiert werden:

- * SchülerInnen, die ihr neuntes Jahr der Schulpflicht in der Hauptschule und AHS auf der Stufe 7 absolvieren⁴⁶
- * Alle SonderschülerInnen im 9. Schuljahr
- * SchülerInnen, die sich in ihrem 9. Schuljahr in der Hauptschule oder AHS auf der 8. Stufe befinden, hier negativ abschließen und im Jahr darauf nicht wiederholen.

Wenn hier als zweite Risikogruppe alle SonderschülerInnen im 9. Schuljahr definiert wurden und in der ersten Gruppe nur die Stufen 1-7 in Hauptschule und AHS berücksichtigt werden, so deckt sich dies mit den beiden vorhin erstgenannten Risikogruppen vollständig.

Mit der Definition dieser drei Risikogruppen hier sind de facto auch all jene Personen eingeschlossen, die der Risikogruppe unter den BerufsschülerInnen von vorhin entsprechen. Denn die erste und die dritte Gruppe umfassen zu 100% jene SchülerInnen, die keinen positiven Abschluß der 8. Schulstufe erreichen werden und reichen sogar noch darüber hinaus.⁴⁷ Die zweite Gruppe wiederum umfaßt alle SonderschülerInnen im 9. Schuljahr und nicht nur jene, die diesen Schultyp negativ abschließen werden.

Im Gegensatz zur vorher durchgeführten Berechnung der Häufigkeit des Auftretens von Risikomerkmale zeigt sich, bezogen auf den Altersjahrgang, ein über 10 Jahre mehr oder minder stabiler Anteil an Personen, die den definierten Risikogruppen zuzurechnen sind, in der Höhe von 5%.

Im Schuljahr 1985/86 befanden sich 2.201 Schülerinnen der Hauptschule und 71 SchülerInnen der AHS auf der 7. Schulstufe. Was die zweite Gruppe betrifft, so beträgt die

⁴⁶ Aufgrund der gesetzlichen Bestimmungen über die Wiederholung von Schulstufen und die Höchstdauer des Schulbesuches ist es in der Hauptschule und AHS nicht möglich, daß sich SchülerInnen in ihrem 9. Schuljahr auf noch niedrigeren Stufen befinden.

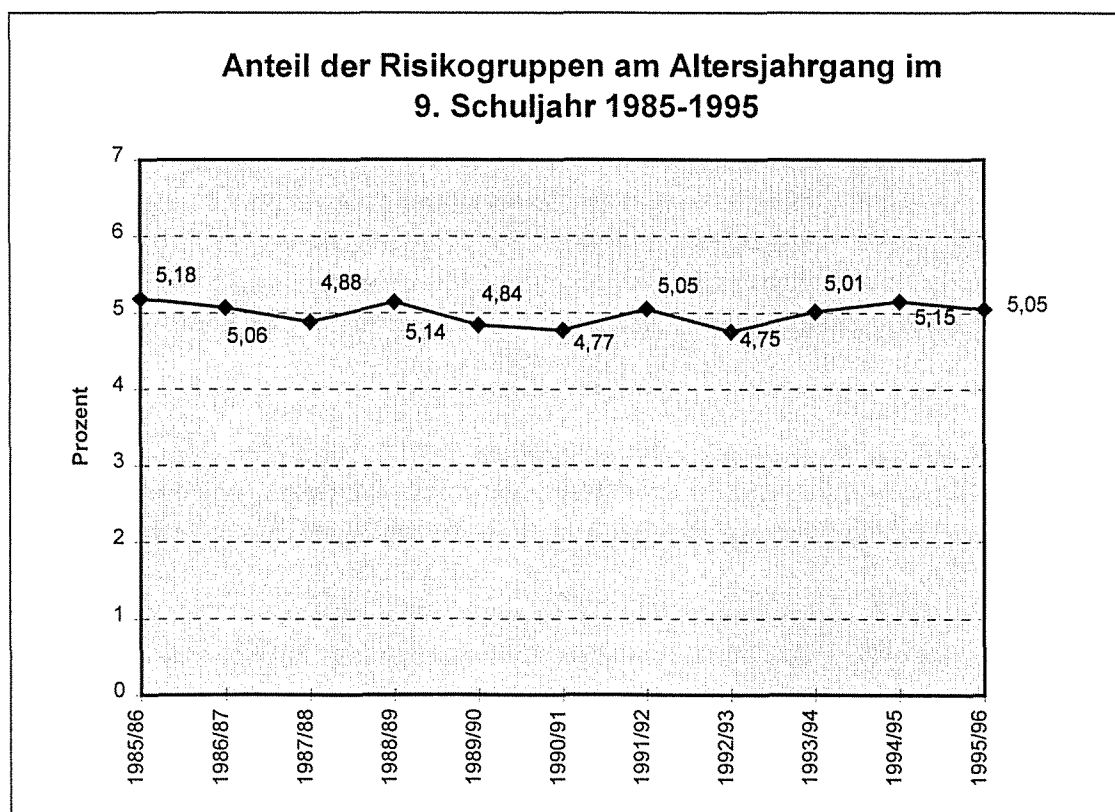
⁴⁷ Es wäre vermessen zu behaupten, alle Angehörigen der ersten Risikogruppe würden keinen positiven Abschluß der 8. Schulstufe erreichen.

Zahl an SonderschülerInnen im neunten Schuljahr zu diesem Zeitpunkt 3.076. Nun zur dritten Gruppe: 13.364 HauptschülerInnen befanden sich 85/86 in ihrem 9. Jahr auf der 8. Stufe. Die Mißerfolgsquote lag bei 2,3%. Dies entspricht 307 SchülerInnen. Von diesen wiederholten 37,95% oder 117 nicht. In der AHS sind es 98 SchülerInnen.

Daraus wird ersichtlich, daß sich der Anteil der Risikogruppen am Altersjahrgang zu 95% aus zwei Gruppen von SchülerInnen rekrutiert. Es sind dies im neunten Jahr der Schulpflicht die SonderschülerInnen und die HauptschülerInnen auf der 7. Schulstufe. Quantitativ wenig bedeutend ist die dritte Risikogruppe zur Gänze und aus der ersten Risikogruppe die AHS-SchülerInnen auf der 7. Schulstufe.

Bei den in Grafik 1 dargestellten Ergebnissen konnten nur die ersten beiden Risikogruppen am Altersjahrgang durchgängig von 1985 bis 1995 berechnet werden. Für die Jahrgänge 1985/86 und 1989/90 war es aufgrund der Datenlage auch möglich, die dritte Gruppe zu berücksichtigen. Dabei stellte sich heraus, daß der entsprechende Wert einmal um 0,18% und ein andermal um ein Prozent zu erhöhen wäre. Die Vernachlässigung der dritten Gruppe übt also keinen relevanten Einfluß auf den Anteil der Risikogruppen am Altersjahrgang aus.

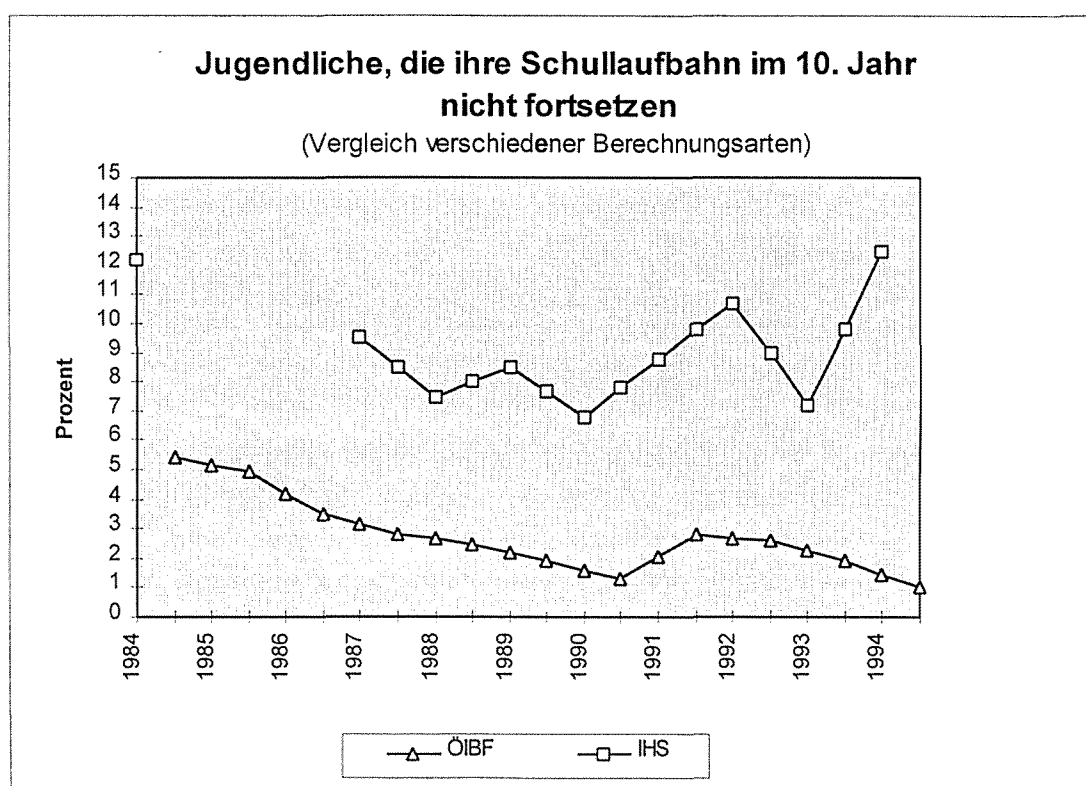
Grafik 1: Anteil der Risikogruppen am Altersjahrgang



Nach der Besprechung des Anteils jener SchülerInnen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit keinen positiven Abschluß der 8. Schulstufe erreichen, soll nun auf die frühen Drop-outs, also jene Personen, die nach Beendigung ihrer Schulpflicht die Ausbildung egal auf welcher Stufe und in welchem Schultyp abbrechen und nicht mehr weiter fortsetzen, eingegangen werden. In der Literatur (Fraji/Lasnigg, 1994) werden sie oft auch als Jugendliche bezeichnet, die ihre Schullaubahn in der 10. Stufe nicht fortsetzen. Dieser Gruppe wird eine vergleichsweise hohe Aufmerksamkeit gewidmet. Der Anteil dieser Gruppe ist schon lange Gegenstand statistischer Berechnungen, wobei es diesbezüglich verschiedene Zugänge gibt. Nirgends ist die Einschätzung der Größe einer Gruppe so diskrepant wie an diesem Punkt und differiert im Extremfall um einen Faktor zwölf.⁴⁸

„Nur mehr 2,1% der Jugendlichen weisen keine über den Pflichtschulabschluß hinausgehende Bildung auf.“ (Knapp/Hofstätter/Palank, 1989, S. 15.)

Grafik 2: Jugendliche, die ihre Schullaubahn im 10. Jahr nicht fortsetzen



⁴⁸ dazu vergleiche Hofstätter/Hruda, 1996, S. 39f und Haider, 1997, S. 84f

„Nur rund 2% jedes Jahrganges (rund 2.100 Jugendliche) nahmen Anfang der 90-er Jahre nach der Pflichtschulzeit keine weiteren Bildungsgänge wahr.“ (IBW/ÖIBF, 1994, S. 37)

„Bisher wurde allgemein angegeben, daß nur 2% der Jugendlichen lediglich über einen Pflichtschulabschluß verfügen. Das ist ein Fehlschluß.“ (APA-Journal 'Bildung', Nr. 1/95, S. 13)

Der Grund für diese hohe Diskrepanz liegt in zwei unterschiedlichen Berechnungsarten und Datenbasen.

Die niedrigen Werte entstammen dem jährlichen Bildungsbericht des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (ÖIBF), wo die J.o.B.-Rate (Jugendliche ohne Berufsbildung) auf Basis der Schulstatistik berechnet wird.

Demgegenüber entstammen die hohen Werte der Studie von Fraiji/Lasnigg (1994), die am Institut für Höhere Studien (IHS) durchgeführt wurde. Hier dienen als Berechnungsgrundlage Daten aus Mikrozensus, die noch zusätzlich einem Bereinigungsverfahren unterzogen werden.

Zur Berechnung der J.o.B.-Rate wird ein der 10. Schulstufe entsprechender Altersjahrgang konstruiert, von dem dann die SchülerInnen der 10. Schulstufe und die Anzahl der Lehrlinge im ersten Lehrjahr abgezogen werden. Der verbleibende Rest stellt die Anzahl jener Jugendlichen dar, die sich nicht in Ausbildung befinden. Der auf diese Weise berechnete Anteil von Jugendlichen ohne Berufsausbildung beträgt für 1984/85 5,4% und für 1994/95 gar nur 1%.

Die IHS-Berechnung von Fraiji und Lasnigg basiert auf einem Mikrozensusdurchschnitt, der dem Schuljahr angeglichen wird. Die Mikrozensus werden in Österreich im März, Juni, September und Dezember erhoben und sind somit gegenüber dem Schuljahr zeitverschoben. Aus diesem Grund wird angenommen, daß die 15-Jährigen zu den ersten beiden Zeitpunkten des Kalenderjahres noch zu 100% schulpflichtig sind und sich im selben Ausmaß in der Ausbildung befinden. Für die restlichen beiden Zeitpunkte eines Jahres wird ein neuer Durchschnitt berechnet und mit dem Durchschnitt der ersten beiden Zeitpunkte im folgenden Jahr verbunden. Das Mittel dieser beiden Zahlen ergibt letztlich jenen Anteil an Personen, die ihre Ausbildung nach der Pflichtschule abbrechen. Mit dieser Berechnungsmethode ergibt sich für 1984 ein Wert von 12,2%. Anschließend fällt dieser Anteil bis 1990 auf 6,8%, um daraufhin wieder zu steigen und im Jahr 1994 in die Nähe des Ausgangswert (12,5%) zurückzugelangen.

Es macht macht für die Dringlichkeit zu setzender und Wirksamkeit bereits gesetzter politischer Maßnahmen einen enormen Unterschied, ob man von einem oder zwölf Prozent

ausgeht. Folgt man den Berechnungen des ÖIBF scheint folgende Aussage von Hofstätter und Hrudá in ihrer Lehrlings- und Facharbeiterprognose gerechtfertigt:

„Der Anteil dieser Gruppe (Jugendliche ohne Berufsbildung) ging seit dem Jahr 1970 von mehr als 18% nahezu kontinuierlich auf fast 1% zurück. Diese Entwicklung zeigt deutlich den Erfolg der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der letzten Jahrzehnte.“ (Hofstätter/Hrudá, 1996, S. 38)

Geht man demgegenüber davon aus, daß der Anteil der Jugendlichen, die ihre Bildungslaufbahn auf der 10. Schulstufe nicht fortsetzen, bei 12% liegt, ergibt sich aus der Quantität des Problems ein ganz anderer politischer Handlungsdruck und ist im Gegensatz zu obigem Zitat die kritische Frage zu stellen, was durch die bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen wirklich erreicht werden konnte.

Die hohe Diskrepanz in der Einschätzung des Anteils dieser Gruppe an 'Schulversagern' bedarf also dringend einer Klärung, doch solange keine personenbezogenen Verlaufsdaten verfügbar sind, ist die Diskussion um die aussagekräftigste Berechnungsweise offen und werden alle Berechnungen nur Näherungswerte ergeben.

4. Massnahmen gegen Schulversagen

Bevor auf konkrete Maßnahmen gegen Schulversagen eingegangen wird, ist es sinnvoll, einen kurzen Blick auf die öffentliche und wissenschaftliche Diskussion zu dieser Problematik zu werfen. Auf diese Weise ist es möglich aufzuzeigen, in welchem Kontext politische Maßnahmen getroffen werden.

4.1 Öffentliche und wissenschaftliche Diskussion

Das Hauptschwergewicht der **öffentlichen Diskussion** zum Thema 'Schul-versagen'⁴⁹ liegt auf singulären Verfehlungen in Form temporärer Leistungsschwächen und der damit verbundenen psychologischen Probleme, die ob des publizistischen Aufwandes der darum getrieben wird, groß sein dürften. Das Scheitern am Leistungsprinzip erscheint als individuell

⁴⁹ Die hier getroffenen Aussagen beruhen auf einer vollständigen Aushebung von vier verschiedenen bildungspolitischen Zeitschriften. Es handelt sich dabei um die Zeitschriften *"Erziehung und Unterricht"*, Erhebungszeitraum: 1/85 - 1/96, gesamt: 111 Ausgaben, *"ÖZB - Österreichische Zeitschrift für Berufspädagogik"*, Erhebungszeitraum 1.84/85 - 4.95/96, gesamt: 48 Ausgaben *"IBF-Spektrum"*, Erhebungszeitraum: Nr. 464 vom 15.1.85 - Nr. 628 vom 1.12.91, gesamt: 167 Ausgaben, *"APA-Journal Bildung"*, Erhebungszeitraum: Nr. 1/92 vom Oktober '92 - Nr. 13/96 vom Juni '96, gesamt: 85 Ausgaben. Im Beobachtungszeitraum 1985 bis 1995 sind insgesamt 411 Ausgaben der erhobenen Zeitschriften erschienen.

problematisch, Angst erzeugend und ist Gegenstand umfassender Anstrengungen zur Situationsverbesserung.⁵⁰

Viel weniger Aufmerksamkeit wird der Problematik der Drop-outs im vorhin definierten Sinn gewidmet. In 411 Ausgaben von vier Fachzeitschriften auf dem Bildungssektor sind es ganze 11 Artikel, die sich mit dieser Personengruppe befassen.

Zusammenfassend kann in bezug auf die öffentliche Diskussion um Schulversagen in den Bildungsmedien gefolgert werden, daß Schulversagen ein marginales Thema darstellt und daß, wenn es behandelt wird, es mehr um die Beschreibung von Symptomen denn um die Besprechung von Ursachen geht. Diese Annahme findet auch darin Bestätigung, daß ein hoher Anteil der Artikel beispielsweise zu Drop-outs nur Berichte über Studien zu dieser Problematik sind.

Wenn es darum geht, den Stand der **wissenschaftlichen Diskussion** einzuschätzen, ist es sinnvoll, Diplomarbeiten und Dissertationen von Forschungsprojekten und Auftragsstudien zu unterscheiden.

Die Anzahl von Diplomarbeiten stellt in gewisser Hinsicht einen Indikator für die Lebendigkeit der wissenschaftlichen Diskussion zu einem Thema dar. Bemerkenswert ist dabei, daß sich an der Universität Wien keine einzige Diplomarbeit oder Dissertation findet, die die Problematik des Schulversagens oder die der Drop-outs zum Thema haben würde. Es finden sich nur Arbeiten im erweiterten thematischen Dunstkreis, die Schulleistungen⁵¹ und mögliche Einflußfaktoren⁵² thematisieren.

Forschungsprojekte und/oder Auftragsstudien zur engeren Thematik der Drop-outs gibt es im Beobachtungszeitraum nur drei. Es sind dies:

- * ÖIBF; Schulabbrecher AHS/BHS - Gründe für den Schulabbruch, der weitere Bildungs- und Berufsweg; Wien 1985
- * Knapp/Hofstätter/Palank; Drop-outs. Jugendliche nach dem Schulabbruch; Wien 1989
- * Fraiji/Lasnigg; Schulabbruch, Schulwechsel und Möglichkeiten der Verbesserung im Informationssystem; Wien 1994

⁵⁰ Insgesamt können diesem Themenbereich 54 Artikel zugerechnet werden.

⁵¹ dazu vergleiche z.B.: Kauer Verena; Schulübertritt. Schulleistungsprognose zum Zeitpunkt des Schulübertritts von der 4. Klasse Volksschule auf eine der weiterführenden Schulen; Dissertation an der Universität Wien, Wien 1989

⁵² dazu vergleiche z.B.: Krenn Boris; Bedeutung und Auswirkung der Leistungsbeurteilung auf die tatsächliche Leistung des Schülers. Eine empirische Untersuchung durchgeführt in Oberösterreich; Diplomarbeit an der Universität Wien; Wien 1994

Letztere Studie wurde, da sie sich hauptsächlich mit der Quantifizierung des Themas beschäftigt, in den bisherigen Ausführungen sehr oft erwähnt. Kaum beleuchtet werden dabei aber die Ursachen für Schulversagen sowie die soziodemographische Zusammensetzung der Gruppe der Drop-outs. Genau damit beschäftigen sich die anderen beiden Studien. Als soziodemographische Risikofaktoren für Schulabbruch werden dabei die Anzahl der Kinder in der Herkunftsfamilie, die Schulferne der Eltern, familiäre Trennungen und finanzielle Probleme genannt. An Gründen für den Abbruch von Bildungslaufbahnen werden die 'Geldorientierung'⁵³ der Schülerinnen, ihre inhaltliche Distanz, Leistungsenttäuschungen und Flucht herausgearbeitet.

Zusammenfassend muß festgestellt werden, daß das Thema 'Schulversagen' auch wissenschaftlich weitgehend vernachlässigt wird. Es existiert weder Klarheit über die Berechnung noch über Ursachen von Schulversagen. Auch die soziodemographische Zusammensetzung dieser Gruppe ist weitgehend unbekannt. Vielleicht ist dieser Umstand damit zu erklären, daß man lange Zeit ziemlich einhellig davon ausgegangen ist, es würde sich dabei um eine kleine Randgruppe von nur 2% eines Altersjahrganges handeln. Diese Auffassung ist durch die Studie von Fraiji/Lassnigg nachhaltig hinterfragt worden. Es bleibt abzuwarten, wie sich dies auf die Bildungsforschung auswirkt, wobei begründeter Weise befürchtet werden darf, daß sich an diesem Umstand nichts Wesentliches ändert, wenn man in Betracht zieht, daß die neuen Zahlen mittlerweile bereits seit 3 Jahren auf dem Tisch liegen und es seither keine weiteren Studien dazu gegeben hat.

In Bezug auf die politischen Maßnahmen kann aus dieser Beschäftigung mit der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion zum Thema 'Schulversagen' geschlossen werden, daß diese kaum auf einer systematischen Analyse der sozialen Wirkungszusammenhänge beruhen können. Aus diesem Grund ist es auch schwierig, die folgende Auswahl an legislativen Maßnahmen und spezifischen Personengruppen in einen wissenschaftlich fundierten Ursachen- und Wirkungszusammenhang zu stellen. Aus diesem Grund folgt die getroffene Auswahl den Antworten der interviewten ExpertInnen auf die Frage, welche Maßnahmen gegen Schulversagen in den letzten 10 Jahren für welche Personengruppen gesetzt worden sind.

Wenn hier nun Maßnahmen gegen Schulversagen besprochen werden, dann stehen in erster Linie legislative Maßnahmen mit bundesweiter Wirkung im Vordergrund. Eine Ebene darunter finden sich Maßnahmen, deren Gültigkeit sich nur auf einzelne Bundesländer und hier vor allem Wien beschränkt. Auch diese Ebene soll Berücksichtigung finden. Unmöglich ist es, all den Initiativen auf lokaler Ebene gebührend Rechnung zu tragen.

⁵³ Interesse daran, möglichst früh eigenes Geld zu verdienen und darüber verfügen zu können.

4.2 Bildungspolitischer Überblick

Was die bundespolitische Ebene betrifft, so gab es innerhalb des Beobachtungszeitraumes von 1985 bis Mitte 1997 zwei Novellierungen des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) und 10 Novellierungen des Schulorganisationsgesetzes (SchOG), die von insgesamt vier verschiedenen Unterrichtsministern getragen wurden. Nicht alle legislativen Maßnahmen, die gesetzt wurden, können als Maßnahmen gegen Schulversagen bezeichnet werden, wiewohl manche sich in einem Graubereich befinden.

Wenig Verbindung zur Thematik des Schulversagens hatten die 10. und 16. Novelle zum SchOG, mit der die Koedukation ausgeweitet und eine neue Zuordnung der Schularten nach Bildungshöhe vorgenommen wurde.

In einem Graubereich befinden sich die 8., 9., 12. und 14. Novelle des SchOG sowie die beiden Novellen des SchUG. Wenn die Klassenschülerhöchstzahl gesenkt, die Durchlässigkeit des Schulsystems für Lehrlinge erhöht, teilweise die Ganztagschule eingeführt, Autonomie am Schulstandort ermöglicht und die Schulpartnerschaft ausgeweitet werden, dann kann das sehr wohl Auswirkungen auf Schulversagen haben. Beispielsweise können durch eine ganztägige Betreuung in der Schule, wenn beide Elternteile arbeiten gehen, Defizite in der Lernunterstützung kompensiert werden. Auch eine schichtspezifisch kompensatorische Wirkung in bezug auf Elternkreise, die der Schulbildung keinen hohen Stellenwert oder keine Wertschätzung beimessen, ist vorstellbar. Die Autonomie einzelner Schulstandorte wiederum ermöglicht individuelle Lösungen für individuelle Problemlagen und könnte insgesamt zu einer Steigerung der Unterrichtsqualität beitragen, da die Eltern für das Schulgeschehen Mitverantwortung tragen. Der Konjunktiv an dieser Stelle resultiert aus der nur zögerlichen Umsetzung dieser seit 1993 bestehenden legislativen Möglichkeiten.

Eindeutig als Maßnahmen gegen Schulversagen können die 11., 13., 15. und 17. Novelle des SchOG angeführt werden. Die ersten drei beziehen sich auf die Integration behinderter Kinder in das Regelschulwesen. Diese Integrationsmaßnahmen werden in den folgenden Ausführungen in einem eigenen gleichlautenden Abschnitt näher besprochen. Die 17. SchOG-Novelle wiederum wird unter dem Titel der 'jüngsten Entwicklungen' berücksichtigt.

Maßnahmen, die sich auf bestimmte von Schulversagen gefährdete Personengruppen beziehen, werden, abgesehen von der Integration behinderter Kinder, hauptsächlich auf der Landesebene getroffen. Diese Ebene findet Berücksichtigung, wenn beispielsweise Maßnahmen für SchülerInnen mit nichtdeutscher Muttersprache behandelt werden.

Begonnen werden soll aber mit einer sehr umfassenden Maßnahme gegen Schulversagen, deren legislative Grundlage, nicht aber ihre konkrete praktische Umsetzung, vor dem hier zur Diskussion stehenden Beobachtungszeitraum liegt, der 'Neuen Hauptschule'. An diesem

Beispiel lassen sich die Absichten, die damit verbunden waren, die Wirkungen, die sie hervorrief, und neue Reformüberlegungen dazu darstellen.

4.3 Neue Hauptschule

Vor der Einführung der drei Leistungsgruppen in Deutsch, Mathematik und Englisch, wie sie derzeit in der Hauptschule geführt werden⁵⁴, waren die Schülerinnen in ersten und zweiten Klassenzug unterschieden. Durch diese Regelung hatte man die SchülerInnen allgemein in 'die Besseren' und 'die Schlechteren' unterschieden. Die Zuteilung in die Klassenzüge erfolgte aufgrund der Leistungen in der Volksschule.

Durch die Einführung der Leistungsgruppen ist es nun möglich, auf Teilleistungsschwächen der SchülerInnen zu reagieren. Wenn in einem Fach Schwächen vorhanden sind, hat das nun einerseits nicht zwangsläufig zur Folge, daß das Kind automatisch den 'Schlechteren' zugeordnet wird. Andererseits führte die Unterteilung in drei Leistungsgruppen anstelle zweier Klassenzüge zu kleineren homogenen Lernverbänden, von denen man sich eine intensivere Förderung des einzelnen Kindes erwarten konnte.

Die Einführung der Leistungsgruppen hatte auch eine unmittelbare Auswirkung auf die RepetentInnenquote. Da ein drohendes 'Nicht genügend' in der ersten und zweiten Leistungsgruppe nun zu einer Abstufung führt und das Schuljahr nur bei einer negativen Leistung in der dritten Leistungsgruppe wiederholt werden muß, ist der Prozentsatz an SchülerInnen mit temporären Leistungsschwächen in der Hauptschule statistisch spürbar von einem Wert um 3,5%, unmittelbar vor Einführung der neuen Hauptschule, auf 2,5% und weniger gesunken. Insofern ist diese Maßnahme gegen Schulversagen als ein Erfolg zu bezeichnen.

Aus einem anderen Blickwinkel betrachtet relativiert sich dieser Erfolg. Bei der Einführung von Leistungsgruppen war man der These gefolgt, daß es damit möglich wäre, auf Teilleistungsschwächen der SchülerInnen einzugehen. In der Praxis zeigt sich aber, daß eine diskrepante Einstufung - das heißt, sich in einem Fach in der ersten, in einem anderen Fach in der dritten Leistungsgruppe zu befinden - nur sehr selten vorkommt. Die meisten SchülerInnen befinden sich in allen leistungsdifferenzierten Fächern wenn schon nicht in der gleichen, so doch zumindest in der benachbarten Leistungsgruppe, sodaß diese Maßnahme in gewissem Sinne zu einer weiteren Differenzierung geführt hat. Vor allem die dritte Leistungsgruppe stellt eine Problemgruppe dar, in der sich, wenn sie 'gut' selektiert wurde, keine leistungsstärkeren Vorbilder mehr befinden. Aus diesem Grund regte sich auch bereits sehr früh Kritik⁵⁵ an der neuen Regelung, woraufhin es zu einer Diskussion um die

⁵⁴ Vergleiche dazu die Ausführungen zur Hauptschule im Kapitel über das österreichische Schulsystem.

⁵⁵ So lautet die Schlagzeile eines Artikels im ibf-Spektrum Nr.496 vom 1.5.1986 auf Seite 8: „Neue Hauptschule im Kreuzfeuer der Kritik. Lehrerkomitee fürchtet: 3. Leistungsgruppe bedeutet, 'Abonnement auf Arbeitslosigkeit'. Unterrichtsministerium weist Bedenken zurück.“

Möglichkeiten der Flexibilisierung von Leistungsgruppen kam. Gleichzeitig wurden die Schulversuche mit heterogenen Lerngruppen anstelle von homogenen Leistungsgruppen intensiviert.

4.4 Integration behinderter Kinder

Die legislativen Maßnahmen zur Integration behinderter Kinder in das Regelschulwesen begannen mit der 11. SchOG-Novelle 1988. Damals wurden die bereits existierenden Schulversuche legalisiert. 1991 kam es durch die 13. SchOG-Novelle zu einer wesentlichen Erhöhung der Anzahl integrativer Versuchsklassen. 1993 wurden durch die 15. SchOG-Novelle letztlich die integrativen Schulversuche in das Regelschulwesen übergeführt.

Bezogen auf lern-, geistig und körperlich behinderte Kinder hat mit der Integration ein Paradigmenwechsel stattgefunden. War es bis zu diesem Zeitpunkt Usus für jede Behinderungsform, soweit möglich, eine Spezialeinrichtung zu schaffen - die Anzahl der Sonderschultypen in Österreich bestätigt diese These eindrucksvoll - hat sich dieser Trend mit der Integration vollkommen umgekehrt. Die geänderte Sichtweise drückt sich alleine schon darin aus, daß der alte Sonderschullehrplan seine Zielgruppe noch genau definierte. Kinder mit sprachlichen, kognitiven, psychischen, körperlichen und/oder verhaltensmäßigen Auffälligkeiten und Schwierigkeiten wurden als die Klientel der Sonderschulen definiert. In den neuen Bestimmungen finden sich dazu keine Ausführungen.

In der 'vorintegrativen' Zeit hatte der Bezirksschulrat auf Antrag der Volksschule über die Sonderschulbedürftigkeit eines Kindes zu entscheiden und eine Einweisung konnte auch entgegen den Willen der Eltern durchgeführt werden. Heute läuft dieses Verfahren vollkommen anders. Ist zu erwarten, oder hat sich bereits herausgestellt, daß ein Kind den Anforderungen des Unterrichts aufgrund von physischen oder psychischen Behinderungen nicht gewachsen ist, dann kann von den Eltern, von der Schulleitung oder von Amts wegen an den Bezirksschulrat der 'Antrag auf Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes' gestellt werden. Im auf diese Weise eingeleiteten Verfahren müssen und können verschiedenste Gutachten von LehrerInnen, Psychologen und Ärzten eingeholt werden. Auf Verlangen der Eltern kann zur Entscheidung des Antrags eine mündliche Verhandlung erfolgen. Vor der Entscheidung ist es nach § 25 SchOG auch möglich, das Kind probeweise 5 Monate zur Überprüfung einer spezifischen Bedürftigkeit in eine Volksschule aufzunehmen.

Wird der sonderpädagogische Förderbedarf bescheidmäßig festgestellt, ist damit noch keine automatische Aufnahme in eine Sonderschule verbunden. Jetzt beginnt die Beratung des Bezirksschulrates mit den Eltern, welche schulische Form für das Kind die beste Förderung erbringen würde.

Grundsätzlich bestehen zwei Möglichkeiten. Das Kind kann in eine integrative Volksschulklasse aufgenommen werden oder die Sonderschule besuchen. Es gibt zwischen diesen beiden Polen viele Mischformen, die auf dem Grundsatz „soviel Integration wie möglich und soviel sonderpädagogische Förderung wie unbedingt notwendig“⁵⁶ beruhen.

Der Grundsatz der Integration wurde in die Aufgabenbeschreibung der Volksschule aufgenommen. Die grundlegende pädagogische Neuerung ist dabei, daß SchülerInnen nicht mehr einem starr vorgegebenen Lehrplan entsprechen müssen, sondern dieser Lehrplan entsprechend den individuellen Fähigkeiten an das jeweilige Kind angepaßt wird. So können Kinder in der Volksschule, unter Betreuung einer zusätzlichen stützenden Lehrperson, beispielsweise in einigen Fächern nach dem Sonderschullehrplan und in anderen wiederum nach dem regulären Lehrplan unterrichtet werden.

Einem anderen Integrationsmodell folgend ist es auch möglich, daß Volksschul- und Sonderschulklassen zeitweise gemeinsam unterrichtet werden. Die jeweilige Form der Integration hängt von den örtlichen Möglichkeiten und insgesamt von den finanziellen Ressourcen ab. Alleine schon die Tatsache, daß in integrativen Klassen die Klassenschülerhöchstzahl auf 20 begrenzt ist, wobei sich darunter höchstens vier SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf befinden dürfen, macht deutlich, daß dies neben so manchen anderen Spezifika des österreichischen Bildungssystems ein sehr kostenintensives Unterfangen ist.

Eine Integration in der Sekundarstufe ist derzeit noch nicht vorgesehen, wird aber diskutiert und durch Schulversuche erprobt. Das Unterrichtsministerium hat Anfang 1996 einen diesbezüglichen Entwurf für eine SchOG-Novelle vorgelegt, doch kam es aufgrund zahlreicher Kritikpunkte⁵⁷ noch nicht zur Beschlußfassung im Parlament. Hat ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf keinen positiven Regelvolksschulabschluß geschafft, bleibt für den weiteren Bildungsweg bis zur Erfüllung der Schulpflicht wiederum nur die Sonderschule offen. Dies hat zur Konsequenz, daß zwar verspätet aber doch auch in Zeiten der Integration diese Kinder die Sonderschule besuchen müssen.

Bei einem Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist es das Recht der Eltern, sich für eine der beiden aufgezeigten Wege, für die Integration oder eine Sonderschule zu entscheiden. Dem Bezirksschulrat ist es aber möglich, die Entscheidung der Eltern zu revidieren, wenn entweder die dafür erforderlichen Rahmenbedingungen nicht geschaffen werden können oder medizinische, psychologische oder auch pädagogische Gründe gegen diese Entscheidung sprechen.

⁵⁶ Gruber/Ledl, 1992, S. 258

⁵⁷ Dazu vergleiche zB: APA-Journal 'Bildung', Nr. 3/96 vom 6. Februar 1996, S. 2

SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf entgehen in integrativen Klassen zunächst einmal dem Stigma, eine Sonderschule besucht zu haben. Dies ist von Vorteil, denn der Besuch einer Sonderschule ist nach weit verbreiteter Auffassung mit 'Schulversagen' gleichgesetzt. Andererseits ist für behinderte Kinder der Übertritt in eine Regelschule auf der Sekundarstufe I, wo die Integration über das Versuchsstadium noch nicht hinausgekommen ist, leichter, wenn sie vom Regelschulwesen nicht, wie durch den Besuch einer Sonderschule, institutionell von vorn herein getrennt sind.

Die Integration bringt auch Probleme mit sich. Es verbleibt eine zunehmend schwierigere Klientel in der Sonderschule, womit de facto eine weitere Selektion stattfindet. Das Image der Sonderschulen und die Chancen ihrer AbsolventInnen sinken weiter. Neben dieser zusätzlichen leistungsmäßigen Selektion findet, aus welchen Gründen auch immer, implizit eine ethnische Selektion statt, denn Migrantenkinder sind in den Sonderschulen weit überrepräsentiert.

Sucht man innerhalb des österreichischen Schulwesens nach Bildungssackgassen, dann hat man in den Sonderschule trotz oder vielleicht gerade wegen der Integration wenn auch nicht de jure so doch de facto eine gefunden. Als Bildungssackgassen de jure sind in diesem Zusammenhang Ausbildungswege zu bezeichnen, an die keine aufbauenden Lehrgänge oder Schulformen anschließen, die einen Zugang zu mittlerer oder höherer Bildung ermöglichen würden. Bildungssackgassen de facto sind Ausbildungswege, an die zwar weiterführende Lehrgänge oder Schulformen anschließen, diese von den SchülerInnen aber so gut wie nicht wahrgenommen werden. Den SonderschülerInnen ist bei entsprechenden Leistungen ein Übertritt in das 'Regelschulwesen' möglich. Obwohl es in Österreich mangels einer Individualstatistik dazu keine genauen Daten gibt, ist anzunehmen, daß solche Übertritte nicht allzuhäufig stattfinden.

Die gesellschaftliche wie bildungssystematische Stellung der Sonderschulen lassen sich mit folgendem Zitat gut zusammenfassen:

„In der allgemeinen gesellschaftlichen Bewertung wird der Besuch einer Sonderschule häufig als zusätzliche Stigmatisierung eines ohnehin bereits beeinträchtigten Kindes gesehen. Zur Behinderung tritt eine gesellschaftliche Abwertung hinzu, weil aufgrund weitverbreiteter Vorurteile vielfach Sonderschulbesuch mit Begriffen wie Schwachsinn, Unfähigkeit, Faulheit usw. gleichgesetzt wird.“
(Gruber/Ledl, 1992, S.30)

Der Weg, bis Sonderschulen vorurteilsfrei als Bildungsalternative für Kinder begriffen werden, denen im Rahmen dieser Einrichtungen ihren Behinderungen entsprechend eine optimale Entwicklungsförderung geboten wird, ist noch weit.

4.5 Maßnahmen für gefährdete Personengruppen

Jene gesellschaftliche Schicht, die ob ihrer systematischen Benachteiligung traditionell Zielgruppe kompensatorischer Maßnahmen gewesen ist, nämlich die ArbeiterInnen, sind in ihrer Gesamtheit kein Thema der Bildungspolitik mehr. Es ist in Anbetracht der sozialen, wie Lohn- und Einkommensverhältnisse, nicht mehr zulässig, Arbeiterkinder einer bildungspolitisch gefährdeten Personengruppe zuzurechnen.

Als gefährdete Personengruppe können anstelle dessen vor allem Migrantenkinder genannt werden. An zweiter Stelle sollen hier Maßnahmen für SchülerInnen mit Verhaltensauffälligkeiten besprochen werden.

Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache werden in Österreich nicht in eigene Klassen ausgesondert, sondern gemeinsam mit den österreichischen Kindern unterrichtet. Dabei tritt häufig das Problem auf, daß Migrantenkinder dem Deutschen nicht soweit mächtig sind, daß die LehrerInnen in diesem Unterrichtsgegenstand zu einer vernünftigen Beurteilung kommen können. Um Schulversagen, das sich alleine nur an mangelnden Deutschkenntnisse festmacht vorzubeugen, wurde speziell für Migrantenkinder der Status des 'außerordentlichen Schülers' eingeführt. Dadurch wird es für 2 Jahre möglich, wenn die Sprachkenntnisse soweit ausreichen, daß die LehrerInnen in allen anderen Fächern außer Deutsch zu einer Leistungsbeurteilung kommen können, die SchülerInnen trotz ungenügender Leistungen in der Unterrichtssprache in die nächsthöhere Schulstufe aufsteigen zu lassen.

Um die Deutschkenntnisse der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache zu fördern, wurde länderspezifisch unterschiedlich stark ausgeprägt ein Netz von Begleit- und ZusatzlehrerInnen geschaffen.

Für die Integration von Migrantenkindern ist es neben der Erweiterung ihrer Kenntnisse in Deutsch oft genauso wichtig, sich in ihrer Muttersprache verständigen zu können. Aus diesem Grund gibt es Bestrebungen, diese Sprachen für alle SchülerInnen einer Klasse als lebende Fremdsprachen zu unterrichten. Diese nur lokal verwirklichte Maßnahme ist als ein Versuch zu werten, zur gegenseitigen Verständigung beizutragen und über die rein physische Integration von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache hinauszukommen.

Verhaltensauffälligkeiten können verschiedene Ursachen haben, führen aber ohne intervenierende Hilfsmaßnahmen leicht zu Schulversagen. Die Maßnahmen, die in diesem Bereich 1976 und somit schon sehr früh gesetzt wurden, waren die Gründung der Abteilung 'Schulpsychologie-Bildungsberatung' im Unterrichtsministerium und der Einsatz von speziell geschulten BeratungslehrerInnen. Deren Aufgabe ist es, in Krisensituationen und bei Schwierigkeiten den SchülerInnen individuell beratend zur Seite zu stehen und zu versuchen, zur Problemlösung beizutragen. Damit sollen temporäre Leistungsschwächen genauso

überbrückt, wie etwaige Einweisungen in Sondererziehungsschulen verhindert werden. Aufgrund dieser Anstrengungen ist es in Wien beispielsweise gelungen, daß 90% der verhaltensauffälligen Kinder integrativ betreut werden können und sich nur 10% in Sondererziehungsschulen befinden. Dieses Verhältnis gestaltete sich nach Aussage des Leiters der Abteilung für allgemeinbildende Pflichtschulen im Stadtschulrat für Wien vor Wirksamwerden der gesetzten Maßnahmen noch genau umgekehrt.

4.6 Jüngste Entwicklungen

Schulversagen stand in letzter Zeit verstärkt im Mittelpunkt bildungspolitischer Anstrengungen. Eine ganze SchOG-Novelle, die siebzehnte, war dieser Thematik gewidmet und Frau Bundesminister Gehrler hat Ende 1996 ein eigenes dreiseitiges Papier mit Anmerkungen zur Diskussion um das Thema und den gesetzten Maßnahmen herausgegeben. An der Diskussion um diese Novelle wird auch deutlich, an welche Maßnahmen gegen 'Schulversagen' derzeit noch nicht gedacht wird. Darüber hinaus soll als letzter Stand der Diskussion die Neu- oder mögliche Umgestaltung der Schuleintrittsphase in diesem abschließenden Abschnitt Erwähnung finden.

Als Ursachen für das Entstehen einer Diskussion zur Vermeidung von Schulversagen nennt die Bundesministerin in ihrer Stellungnahme, daß die Zahl der RepetentInnen in den österreichischen Schulen über dem europäischen Durchschnitt liegt, mit dem Repetieren einer Klasse negative Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung verbunden sein könnten und man den jungen Menschen dieses Mißerfolgserebnis ersparen sollte, die Handhabung der Klassenlehrerkonferenz vielfach kritisiert wurde und zahlreiche Berufungsverfahren gegen negative Beurteilungen einen enormen Verwaltungsaufwand verursachen.

Damit wird klar, um welchen Typ von Schulversagen es sich bei besagter Diskussion primär handelt. Es geht um die temporäre Leistungsschwäche und nicht so sehr um Drop-outs und schon gar nicht um jene, die über einen Pflichtschulabschluß nicht hinauskommen.

Dementsprechend beziehen sich die in der 17. SchOG-Novelle gesetzten Maßnahmen auch hauptsächlich auf RepetentInnen.

Durch Einführung eines Frühwarnsystems sollen die Eltern nicht wie bisher erst 6 Wochen vor Schulschluß mittels des berühmten 'blauen Briefes' von einer drohenden negativen Beurteilung in Kenntnis gesetzt werden. Diese Benachrichtigung hat nunmehr bereits am Ende des ersten Semesters zu erfolgen und in einem gemeinsamen Gespräch zwischen Eltern und LehrerInnen soll ein individueller Förderplan für das Kind ausgearbeitet werden.

Wenn die Leistungsschwächen von SchülerInnen ein gravierenderes Ausmaß annehmen, soll es mit den Eltern ein Gespräch darüber geben, ob die getroffene Schulwahl für das einzelne Kind die richtige Entscheidung war.

Mit der dritten Maßnahme gegen Schulversagen nahm man sich jenes Schultyps an, der am meisten von temporären Leistungsschwächen der SchülerInnen betroffen war, den BHS. Mit der 17. SchOG-Novelle ist aufgrund der Unzulänglichkeit der bisherigen Praxis ein neues Aufnahmeverfahren in die BHS eingeführt worden. Unzulänglich war das bisherige Aufnahmeverfahren aus der Sicht des Unterrichtsministeriums, da die Prüfung von 98% aller BewerberInnen positiv bestanden wurde und es auch vorkommen konnte, daß HauptschülerInnen der 3. Leistungsgruppe durch punktuelles Lernen diese Hürde bewältigten. Nun entscheiden die Zeugnisnoten der abgebenden Schule über die Aufnahmeberechtigung an die BHS. Jene, die auf diese Weise die Berechtigung nicht erworben haben, können weiterhin zu einer Aufnahmeprüfung antreten.

Sinn dieser Maßnahme, wie auch in den Expertengesprächen deutlich wurde, ist es, eine Umverlagerung der Schülerströme zu bewirken. Mit der Reduzierung der Anzahl jener SchülerInnen in einer bestimmten Schulart, die potentiell von temporären Leistungsschwächen betroffen sein könnten, sinkt implizit auch die RepetentInnenquote. Die Beurteilung, ob dieses neue Aufnahmeverfahren an die BHS wirklich eine Maßnahme gegen Schulversagen darstellt, wird wohl nur dann möglich sein, wenn klar ist, wie sich die Aufnahmeprüfung für jene SchülerInnen gestaltet, die die Aufnahmeberechtigung in die BHS aufgrund ihrer Noten im Zeugnis der 8. Schulstufe nicht automatisch erreichen. Wenn diese verschärft wird, dann ist besagte Maßnahme im Gesamtkontext als eine Erhöhung der Selektivität des österreichischen Bildungssystems und nur eingeschränkt als Maßnahme gegen Schulversagen zu werten.

Im Rahmen der Begutachtung der 17. SchOG-Novelle wurde auch darüber diskutiert, ob ein bedingtes Aufsteigen mit einem 'Nicht genügend' in einem Gegenstand ermöglicht werden soll. Diese Diskussion gestaltete sich höchst kontrovers und es war sehr schnell davon die Rede, mit der neuen Regelung solle automatisches Aufsteigen eingeführt und die Leistungsmotivation untergraben werden. Dies erscheint insofern als bemerkenswert, da der Vorschlag des bedingten Aufsteigens effektiv eine Verschärfung der derzeit gültigen Situation bedeutet hätte. Kann man jetzt theoretisch auf Beschluß der Klassenlehrerkonferenz jedes Jahr mit einem 'Nicht genügend' aufsteigen, hätte der neue Vorschlag vorgesehen, daß das Aufsteigen nur mehr alle zwei Jahre, dafür aber ohne Konferenzbeschluß möglich sein soll.

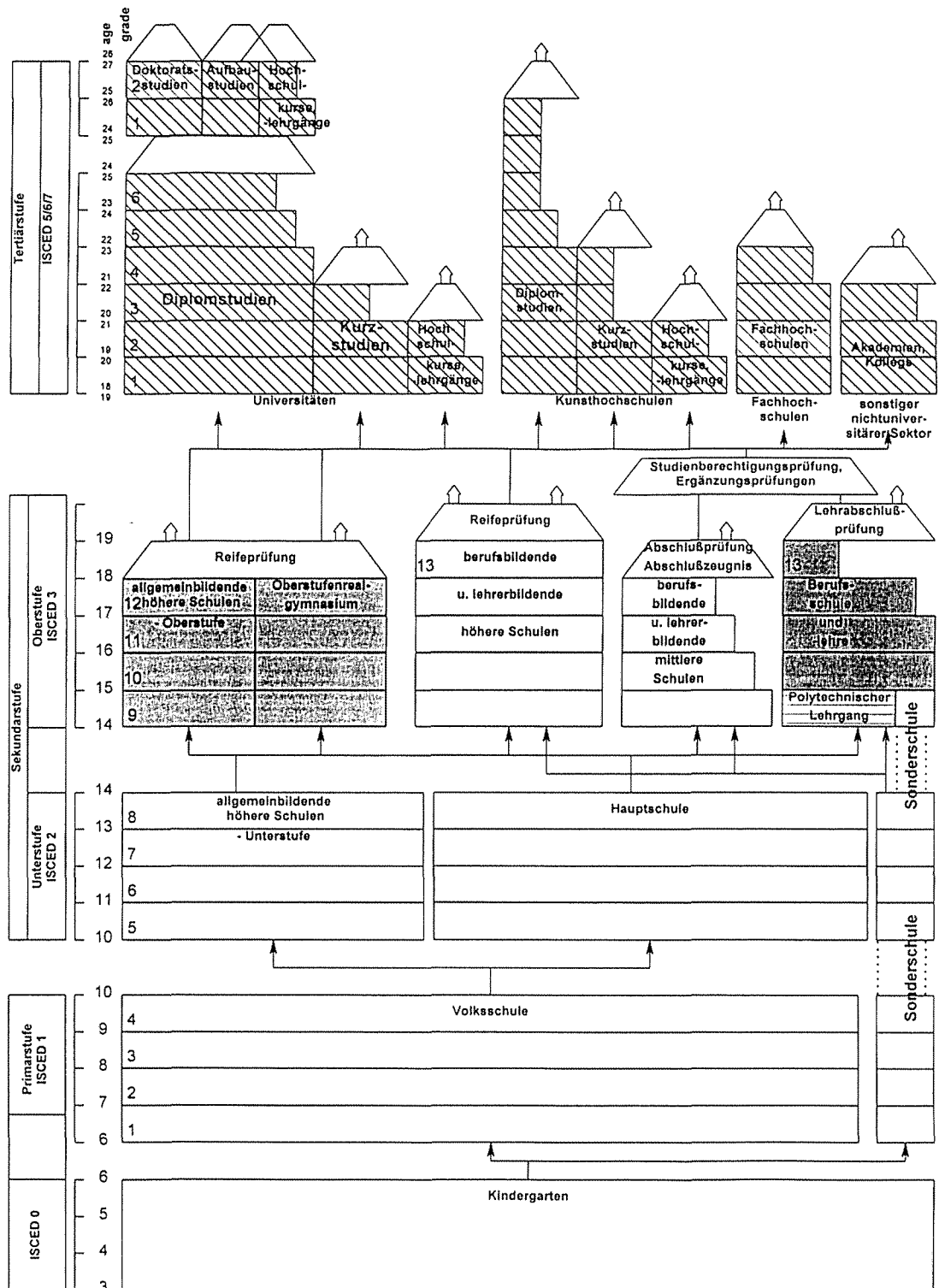
Zumindest sollen in Hinkunft Leistungsschwächen, die auf vorübergehende Krisensituationen zurückgeführt werden können, nicht zu einer Wiederholung des gesamte Schuljahres führen.

An der gesamten Diskussion zeigt sich, daß die Ziffernbenotung in Österreich ein heikles Thema darstellt und nicht ernsthaft daran gedacht wird, ihre Wirkung im Kontext von Schulversagen zu überdenken. Gleichzeitig bezieht sich der älteste Schulversuch in Österreich genau auf diese Thematik. Seit nunmehr 34 Jahren wird in Schulversuchen die verbale Beurteilung erprobt, ohne daß es noch zu einer Überführung ins Regelschulwesen

gekommen wäre. Wenn man die bildungspolitische Diskussion verfolgt, dann liegt eindeutig auf der Hand, daß daran auch in näherer Zukunft nicht gedacht wird.

Neben der 17. SchOG-Novelle war es vor allem die Neugestaltung der Schuleintrittsphase, die auf die Frage nach Maßnahmen gegen Schulversagen einhellig von allen im Rahmen dieses Projekts befragten Experten des österreichischen Bildungssystems genannt wurde. Das Ziel ist es, frühe Mißerfolgserlebnisse in Form von Rückstellungen, die Auswirkungen auf die gesamte Schullaufbahn haben können, zu vermeiden. Der Vorschlag zielt darauf, den SchülerInnen drei Jahre Zeit zu geben, um die Bildungsziele der ersten beiden Schuljahre zu erreichen. Wenn die Kinder noch vor Erreichung der Schulreife eine Vorschulklasse besuchen, haben sie de facto sogar die doppelte Zeit zur Verfügung. Es sollen nicht die SchülerInnen, die einen Entwicklungsrückstand aufweisen, aus der Gruppe ausselektiert werden, sondern jene Kinder, die die Reife für die nächste Schulstufe aufweisen, dorthin versetzt werden. Auf diese Weise würde ein leicht fluktuierender Wechsel in der Schulklasse erreicht und könnten Aussonderungen vermieden werden. Diese Maßnahmen, die durch die 15. SchOG-Novelle ermöglicht wurden, befinden sich noch im Versuchsstadium. Wie letztlich die legislative Überführung ins Regelschulwesen aussehen wird, ist ungewiß.

5. Grafische Darstellung des österreichischen Bildungssystems⁵⁸



⁵⁸ aus: Haider, 1997, Umschlagseite

Literaturverzeichnis

BMUK, Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten; Österreichische Schulstatistik 85/86 bis 95/96; Wien 1986 bis 1996

BMUK (Hg.); Entwicklungsgrundlagen für das österreichische Schulwesen; Wien 1996

Brix Andrea; Schulleistungen von Wiener Grundschülern der vierten Schulstufe in Abhängigkeit von Ausländeranteil, Diplomarbeit an der Universität Wien; Wien 1996

EURYDICE; Die Bekämpfung des Schulversagens: Eine Herausforderung an ein vereintes Europa; Luxemburg 1994

Fraiji Adelheid, **Lassnigg** Lorenz; Schulabbruch, Schulwechsel und Möglichkeiten der Verbesserung im Informationssystem; Wien 1994

Gossenreiter Claudia, **Ehrengrubner** Veronika; Der Zusammenhang zwischen einigen soziometrischen Variablen und schulischer Leistung. Eine empirische Untersuchung an AHS Unterstufenklassen, Diplomarbeit an der Universität Wien; Wien 1993

Gruber Heinz, **Ledl** Victor Allgemeine Sonderpädagogik. Grundlagen des Unterrichts für Schüler mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen; Wien 1993²

Haider Günther (Hg.); Indikatoren zum Bildungssystem. Fakten zum österreichischen Bildungswesen und ihre Bewertung aus Expertensicht; Innsbruck, Wien 1997

Hofstätter Maria, **Hruda** Hans; Lehrlinge und Facharbeiter am Arbeitsmarkt. Prognose bis zum Jahr 2009/2011; Wien 1996

IBW, ÖIBF (Hg.); Strategien zur Förderung des Zugangs Jugendlicher und ihrer Entwicklung innerhalb der beruflichen Erstausbildung; Wien 1994

Kalliontzis Elfriede; Der Zusammenhang von Begabung, Schulorganisation und Schulleistung. Eine empirische Erkundungsstudie in Klosterneuburg, Dissertation an der Universität Wien; Wien 1995,

Kauer Verena; Schulübertritt. Schulleistungsprognose zum Zeitpunkt des Schulübertritts von der 4. Klasse Volksschule auf eine der weiterführenden Schulen, Dissertation an der Universität Wien; Wien 1989

Knapp Ilan, **Hofstätter** Maria, **Palank** F.; Drop Outs. Jugendliche nach dem Schulabbruch, Wien 1989

Knapp Ilan, **Hofstätter** Maria, **Palank** F.; Wunsch und Wirklichkeit. Report über Jugendliche am Arbeitsmarkt; Wien 1987

Krenn Boris; Bedeutung und Auswirkung der Leistungsbeurteilung auf die tatsächliche Leistung des Schülers. Eine empirische Untersuchung durchgeführt in Oberösterreich, Diplomarbeit an der Universität Wien; Wien 1994

Kysela-Schiemer Gerda; Vor dem Ende der Lesekultur? Die Lesegewohnheiten, Schulleistungen und das soziale Umfeld der zehn- bzw. vierzehnjährigen Hauptschüler, Dissertation; Wien 1993

Lassnigg Lorenz; Ausbildung und Berufe in Österreich. Die wesentlichen Ergebnisse und Schlußfolgerungen aus einer problemorientierten Analyse des Systems der beruflichen Erstausbildung; Wien 1989

Maier Andrea; Die Einschätzung von Verhaltensauffälligkeiten im Eltern- und Lehrerurteil bei Schulanfängern und die Beziehung zu einschulungsrelevanten Leistungsmerkmalen, Diplomarbeit an der Universität Wien, Wien 1995

Müller Karl, **Lassnigg** Lorenz; Langfristige Szenarienanalyse des österreichischen Bildungssystems; Wien 1992

ÖIBF, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung; Schulabbrecher AHS/BHS. Gründe für den Schulabbruch, der weitere Bildungs- und Berufsweg; Wien 1985

ÖSTAT, Österreichisches statistisches Zentralamt; Das Schulwesen in Österreich. Schuljahr 1985/86 bis 1994/95; Wien 1987 - 1996

Sauer Joachim, **Gamsjäger** Erich; Ist Schulerfolg vorhersagbar? Die Determinanten der Grundschulleistung und ihr prognostischer Wert für den Sekundarschulerfolg, Habilitationsschrift; Salzburg 1987

Schneeberger Arthur, **Kastenhuber** Bernd; Vorbildung der Lehranfänger. Veränderungen 1990 - 1994; Wien 1996

Schwendenwein Werner; Erfolg und Versagen in technischen Schulen. Eine empirische Untersuchung potentieller Ingenieure und Techniker; Wien 1982

Institut für Höhere Studien
Institute for Advanced Studies

Stumpergasse 56

A-1060 Vienna

Austria

Phone: +43-1-599 91-216

Fax: +43-1-599 91-191